

Configuración del modelo pedagógico del jardín infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, a partir de la interpretación de sus discursos y prácticas de enseñanza	Título
Giraldo Escobar, Lina Clemencia - Autor/a;	Autor(es)
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2008	Fecha
	Colección
Primera infancia; Discurso pedagógico; Modelo pedagógico; Educación inicial; Práctica pedagógica; Jardín de infantes; Desarrollo del niño; Psicología de la educación; Colombia; Caldas; Manizales;	Temas
Tesis	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130321071357/Tesislina.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



RESUMEN

La educación inicial ha sido tema de discusión en las últimas dos décadas y meta de desarrollo para el inicio del nuevo milenio, por considerarse puntal de desarrollo, no sólo por los beneficios individuales en cuanto a bienestar integral, sino por la reducción de problemáticas sociales que ofrece una atención adecuada a la primera infancia.

Respondiendo a este imperativo, la presente investigación se enfocó a la configuración del modelo pedagógico del Jardín Infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, con el fin de fortalecer su Proyecto Educativo Institucional y aportar a la discusión académica sobre este nivel de formación en nuestro país, en coherencia con los lineamientos internacionales sobre Atención y Educación de la Primera Infancia.

El trabajo se fundamentó teóricamente en la caracterización de los diferentes enfoques pedagógicos, acuñados desde los paradigmas en Psicología de la Educación (Hernández, 1998), así como en los aportes de Olga Lucía Zuluaga (1987), en relación con la práctica pedagógica.

Partiendo de un enfoque cualitativo hermenéutico, con fundamento metodológico en la etnografía educativa (desde la perspectiva propuesta por Goetz & Le Compte, 1988), se buscó delimitar los fundamentos de la práctica pedagógica del jardín infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, explícitos en los documentos institucionales, e interpretar los discursos de los diferentes actores de su comunidad educativa, así como las prácticas de enseñanza vivenciadas en dicha institución. Para tal fin se emplearon técnicas como la observación participante, las entrevistas a informantes clave y la revisión documental.

La recolección, análisis e interpretación de la información, con base en las orientaciones metodológicas de Goetz & Le Compte (1988), se planeó desde la realización cíclica de fases que permitieran la retroalimentación permanente, con el fin de acercarse a la comprensión de los datos obtenidos, afianzando cada vez más las categorías que configuraran la práctica pedagógica del jardín infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales; en tal sentido, se delimitaron momentos de inmersión, así como de recolección, análisis de datos y devolución de la información a los informantes clave en diferentes etapas. Finalmente, después de contrastar los análisis alcanzados a partir de la información obtenida con cada una de las técnicas aplicadas, se avanzó a la fase de triangulación, tomando como insumo el producto de la interpretación final, los sustentos teóricos que habían iluminado todo el proceso y la perspectiva del investigador.

Los resultados obtenidos muestran que en Geniecitos se han hecho adaptaciones pedagógicas para niños entre cero y cinco años, acordes con los principios del paradigma sociocultural, orientaciones que deben discutirse en colectivo para consolidarse y aportar a las discusiones sobre este nivel de formación en los ámbitos local y nacional.

INTRODUCCIÓN

En este estudio, el tema de la educación inicial se analizó a partir de los presupuestos planteados, desde finales del siglo XX, por organismos internacionales orientados al fortalecimiento de este nivel educativo en Iberoamérica, con miras a obtener estándares de cobertura, equidad y calidad que permitan responder a los imperativos de desarrollo del siglo XXI, socializados en diferentes eventos de trascendencia mundial (Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990; Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción Regional, “Educación para todos en las Américas”, llevado a cabo en Santo Domingo, del 10 al 12 de febrero de 2000; la Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial, realizada en Santiago de Chile el 4 de marzo de 2000; el Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar, realizado en Senegal, en abril de 2000, titulado “La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos”; X Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Ciudad de Panamá los días 3 y 4 de julio de 2000; XI Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Valencia, en marzo de 2001; IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, realizado el 13 de julio de 2001).

Los lineamientos de acción adoptados por los diferentes gobiernos locales, a partir de las orientaciones derivadas de estos acuerdos internacionales, han generado importantes transformaciones en este primer nivel educativo, los cuales se encuentran en proceso de implementación, después del consecuente cambio en las leyes que regulan la prestación del servicio educativo (en Colombia La Ley General de Educación –Ley 115 de 1994- y la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia). Con base en estas premisas, el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, promovió la construcción colectiva del Plan Decenal de Educación, cuya etapa de acuerdos y formulación

finalizó en el 2007, y *priorizó el tema del desarrollo infantil y la educación inicial*. No obstante, hasta el momento los avances se han dado más en cobertura que en calidad, con lo cual se resalta la necesidad de fortalecer pedagógicamente estos programas.

En tal sentido, en la presente investigación se tomaron como referentes teóricos para fundamentar las reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza y los discursos institucionales del Jardín Infantil Geniecitos, que sustentan y se realimentan de esas prácticas, los aportes de Olga Lucía Zuluaga (1987). Desde esta perspectiva, se abordaron, en este trabajo en particular:

En primer término, los *Discursos Institucionales* disponibles en documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los planes de trabajo trimestrales y los planeadores, así como en los conceptos emitidos por los diferentes miembros de la comunidad educativa, en relación con los procesos de enseñanza en el jardín infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales. Al respecto, Zuluaga (1987; p. 113) explica: “en un trabajo concreto de investigación sobre la práctica de un saber, (...) se parte del discurso de la práctica objeto de análisis, es decir, del discurso más interno producido a propósito del objeto de investigación”, y agrega: “un estudio monográfico sobre una institución debe tener en cuenta: los discursos (documentos) que existen acerca del objeto en torno al cual la sociedad ha instituido una práctica; los discursos que produce la práctica en torno a ese objeto en una institución, y las estrategias de funcionamiento de la institución”. Volviendo al objetivo de esta investigación, y con respecto a estos parámetros, es posible afirmar que en el PEI, en los planes de trabajo trimestrales, en los libros Mis Genialidades, en los planeadores, en los informes de comportamiento y desarrollo, en los informes de evaluación y orientaciones terapéuticas y en el cuaderno viajero se encuentra esta información y, además, puede rescatarse a partir de los testimonios de los diferentes miembros de la comunidad educativa, en relación con su propia vivencia de tales prácticas de enseñanza. Zuluaga (1987; p. 123)

explica que “es necesario *hacerlos emerger* para evidenciar esos discursos en sus conexiones estratégicas (...) en la institución”.

De igual forma, se interpretaron las *Prácticas de Enseñanza* como tal, entendidas como “la puesta en práctica de los enunciados de un saber, por parte de un sujeto de saber (el docente), en una sociedad y en una institución determinadas” (Zuluaga, 1987; p. 142); éstas permiten “perfilar al docente desde el método; luego, desde la forma como se relaciona con el saber pedagógico y con otros sujetos que ejercen funciones de enseñanza, y finalmente, desde su relación con otros sujetos que intervienen en la práctica pedagógica” (Zuluaga, 1987; p. 140).

Pero la interpretación de estos Discursos Institucionales y estas Prácticas de Enseñanza, debía tener un referente que los materializara, en el cual se patentaran, y que a la vez los realimentara; según Zuluaga (1987; p. 135), “el punto de partida para abordar el saber pedagógico, para tratar de aprehenderlo en su dispersión, es el método de enseñanza”, y se refiere a éste como “una construcción metodológica que permite cercar los procedimientos para la enseñanza”. No obstante, el método siempre responde a paradigmas que demarcan: las concepciones sobre enseñanza, aprendizaje, docente, estudiante y evaluación; las metas y objetivos de la educación, y las estrategias y técnicas de enseñanza. Estas categorías, fundamentadas en los paradigmas en psicología de la educación (Hernández Rojas, 1998), estructuran los llamados enfoques y modelos pedagógicos, que orientan los métodos de enseñanza.

En el marco de las precisiones teóricas hechas hasta este punto, es pertinente aclarar que, tal como lo expresa Olga Lucía Zuluaga (1987), los modelos pedagógicos son parte integral de la práctica pedagógica, por cuanto orientan la forma como deben efectuarse las prácticas de enseñanza, y sus sustentos teóricos forman parte de los discursos institucionales validados; esto no

implica que la aplicación de ese modelo pedagógico, con base en la orientación de los discursos institucionales, no sea enriquecida desde las mismas prácticas de enseñanza, cuya reflexión puede renovar tales discursos.

Ahora bien, en el contexto que nos ocupa: el Jardín Infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, se delimitó conceptualmente el modelo pedagógico que se sustenta en sus documentos institucionales (PEI, planes de trabajo trimestrales, libros Mis Genialidades, planeadores, informes de comportamiento y desarrollo, informes de evaluación y orientaciones terapéuticas, y cuaderno viajero), y es llevado a la práctica por sus docentes.

Al hilo de lo expuesto, y teniendo en cuenta el propósito del presente proceso investigativo, se tomaron, como fundamento conceptual para la configuración del modelo pedagógico del jardín infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, los paradigmas en psicología de la educación, planteados por Gerardo Hernández Rojas (1998), los cuales han marcado las tendencias pedagógicas desde mediados del siglo XX y han delimitado enfoques pedagógicos bien diferenciados en la actualidad.

El anterior marco de interpretación de los discursos institucionales y las prácticas de enseñanza del Jardín Infantil Geniecitos de la Ciudad de Manizales, permitió, en el capítulo de resultados, dar respuesta al interrogante y al objetivo general de investigación, orientados a la configuración del modelo pedagógico de esta institución de educación inicial (ver problema de investigación, objetivo general y capítulo de resultados).

Como ya se hizo explícito, las orientaciones de Gerardo Hernández Rojas (1998) permitieron que en el capítulo de resultados se analizaran: la concepción de enseñanza y de aprendizaje, las metas y objetivos de la educación, la concepción de estudiante y de docente, las estrategias y técnicas de enseñanza

que se utilizan para lograr los aprendizajes y alcanzar las metas y objetivos, y la concepción de evaluación a partir de la cual se constatan esos aprendizajes y los avances formativos alcanzados.

En consecuencia, para dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos del estudio, se adoptó el enfoque de investigación hermenéutico, con fundamento metodológico en la etnografía educativa, sustentada en la propuesta de Goetz & Le Compte (1988), con base en la cual se eligieron como estrategias de recolección de información la observación participante, las entrevistas a informantes clave y la revisión documental. Las evidencias empíricas obtenidas en la fase de recolección de información fueron simultáneamente cotejadas con la realidad y socializadas con los informantes clave, para enriquecer el análisis, determinar nuevos focos de indagación y elevarlas a la categoría de interpretación, gracias a la contrastación permanente y a la identificación de categorías emergentes como el Plan de Estudios y las relaciones interpersonales de los miembros de la comunidad educativa. De otro lado, este ejercicio interpretativo permitió estructurar los capítulos de resultados y de conclusiones.

En estos capítulos de resultados y de conclusiones se encontró que los discursos institucionales y las prácticas de enseñanza en el Jardín Infantil Geniecitos revelan una tendencia sociocultural, evidenciada en:

La perspectiva de la enseñanza como una posibilidad de identificar las potencialidades propias del niño¹, para ayudarlo a avanzar en su proceso formativo; la concepción del aprendizaje mediado por la interacción con otros; la mirada del estudiante como ser creativo e innovador que puede aportar, más

¹ A lo largo del trabajo se hace referencia al niño en sentido universal, sin que esto implique exclusión o atente contra la equidad de género. Se acuña esta postura en el concepto de hombre como ser humano, del latín humus: lo que vivifica al planeta. Hombre como connotación ontológica del ser humano y no como connotación sexual. El humus en la naturaleza lo tienen las mujeres y los varones. Las palabras no tienen sexo, tienen género y el género es gramatical.

adelante, al fortalecimiento y avance de su cultura; el ideal de docente como guía; el juego como estrategia fundamental de enseñanza; la evaluación como seguimiento y acompañamiento de los procesos formativos de los niños, a partir de sus necesidades y potencialidades; la formación integral, con énfasis en la dimensión ética y en la dimensión comunicativa, como principales objetivos y metas de la educación; un plan de estudios centrado en las escalas de desarrollo, y la gran trascendencia dada a las relaciones interpersonales en todos los procesos formativos en el jardín.

Para finalizar, vale la pena destacar que este modelo, configurado a la luz de la interpretación de la práctica pedagógica del jardín, debe enriquecerse a partir de un trabajo concienzudo de reflexión permanente con las docentes, que permita, entre otros aspectos: construir un documento que sustente las orientaciones pedagógicas del jardín y se realimente permanentemente a partir de sus prácticas cotidianas; alcanzar una claridad conceptual sobre los discursos institucionales en relación con la práctica pedagógica; llegar a acuerdos sobre un norte institucional común que oriente las prácticas de enseñanza; lograr una apropiación del PEI, como documento de referencia que oriente la fundamentación conceptual de su trabajo; avanzar hacia la interiorización y vivencia del verdadero rol de guía y orientador que debe asumir el docente de Geniecitos, y obtener una solvencia suficiente para explicar lo que hacen en su trabajo, cómo lo hacen y por qué lo hacen.

CAPÍTULO 1: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

El reconocimiento de la importancia de la educación inicial es relativamente reciente, a pesar de que sus raíces se remontan a principios del siglo XIX; tal situación se debe a que dichos orígenes son diversos y dispersos. Los documentos que reportan datos al respecto coinciden en afirmar que las primeras instituciones fundadas para el cuidado de niños menores de seis años fueron los Orfanatos y los Hogares destinados a proteger a los infantes durante y después de las guerras.

En Colombia, la historia de este nivel educativo deja al descubierto fenómenos que se consideran problemáticos, en relación con su organización y funcionamiento:

- Sus primeros orígenes como casas de cuidado o asilos, que alejan de sus propósitos toda intencionalidad pedagógica y resaltan fines asistenciales y compensatorios en otras dimensiones (no menos importantes, por cierto).
- Su tardío surgimiento como instituciones educativas, teniendo en cuenta que éste se dio sólo a principios del siglo XX, con lo cual no pueden esperarse muchos avances en su estructuración pedagógica.
- El hecho de que la iniciativa para la creación de las instituciones mencionadas se haya dado en el sector privado y, por consiguiente, su funcionamiento no haya respondido desde un principio a los lineamientos de un sistema educativo como tal, sino a los intereses e ideologías particulares de sus fundadores.

- La tardía profesionalización de las cuidadoras y docentes, pues apenas en 1933 se abrió el primer instituto para su formación pedagógica y fue necesario esperar cuarenta y cinco (45) años para que se ofrecieran programas que condujeran a la obtención de un título académico profesional.

En este contexto, es importante aclarar que su surgimiento se dio especialmente por factores de tipo social como la disminución en el número de hijos, la vinculación de la mujer al mundo laboral y la concentración de la población en los ámbitos urbanos. Según lo expresa Egido (2000):

No obstante, de manera paralela al desarrollo de programas asistenciales, fue tomando un impulso cada vez mayor la atención educativa, entendida como potenciadora del desarrollo infantil, incrementándose el número de instituciones destinadas a otros sectores de la población. Este otro enfoque, influido de forma significativa por las ideas de Fröebel, Montessori y Decroly, entre otros, condujo en la mayoría de los países a una aceptación más o menos generalizada de dos o tres años de escolarización previa a la edad de acceso a la educación obligatoria entre las clases más acomodadas. A pesar de ello, la educación y el cuidado en los primeros años de la vida siguió considerándose en buena medida como un asunto exclusivo del ámbito familiar, en el que la intervención sólo se justificaba como respuesta a carencias o déficit en el mismo (p. 121).

Esta concepción tiene unas fuertes raíces en la estructura de la sociedad de comienzos del siglo XX, en la cual la familia nuclear era considerada la célula de la misma, imaginario que no ha cedido completamente, a pesar de las fuertes transformaciones generadas a partir de los años 60.

Más adelante, exactamente en 1975, gracias a las influencias pedagógicas ya mencionadas, fue posicionándose el término *educación preescolar*, tal como lo reporta Myers (2000; p. 20), para referirse a programas de aprestamiento para la escolaridad, en los que se buscaba desarrollar, especialmente, la motricidad fina. Fue sólo hasta 1990 cuando se introdujo el concepto de «educación inicial», que aludía a programas de educación no formal dirigidos a niños entre los 0 y los 6 años de edad.

Este cambio de acepción, más que un problema lingüístico, encierra todo un cambio paradigmático, originado en una serie de eventos de orden mundial, entre los cuales el más significativo es la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990, en la que se resaltó la Atención y el Desarrollo de la Primera Infancia (ADPI) como importante línea de acción para la última década del siglo XX. En la Declaración de Jomtien (citada por Myers, 2000; p. 17) se especifica que *el aprendizaje comienza al nacer*.

Como consecuencia de esta movilización general, durante la última década del siglo XX se obligó a los organismos encargados de generar políticas públicas a enfocar sus esfuerzos hacia la atención preventiva de la primera infancia, y se generaron avances en la fundamentación conceptual sobre la educación inicial, especialmente relacionados con un mayor conocimiento de las funciones cognitivas. De esta forma, la educación inicial comenzó a ser considerada como un derecho, no como acciones aisladas para suplir necesidades específicas de los niños; así mismo, se resaltó como su propósito principal fortalecer la atención y el desarrollo en la primera infancia, no el ofrecimiento de programas previos a la escolaridad. En palabras de Vila (2000): *“la educación inicial no es un mal menor que deban soportar los niños cuyos padres trabajan, sino un derecho que tienen para garantizar su existencia como infancia y para fomentar su desarrollo”* (p. 44).

Ya en el año 2000, se dio pie a una serie de eventos que resaltaron la importancia de la educación inicial como aquella que se ofrece a la población infantil entre los 0 y los 6 años de edad, con miras al desarrollo de sus potencialidades en todas las esferas del desarrollo; entre ellos se cuentan el Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción Regional, “Educación para todos en las Américas”, llevado a cabo en *Santo Domingo (Rep. Dominicana), del 10 al 12 de febrero de 2000*; la Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial, realizada en Santiago de Chile el 4 de marzo de 2000; el Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar (Senegal, abril de 2000) “La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos”, y la Declaración de Panamá, en la X Conferencia Iberoamericana de Educación (Ciudad de Panamá, Panamá, 3 y 4 de julio de 2000).

En este orden de ideas, y como respuesta al mandato de la Cumbre de Panamá, la OEI propuso el Plan de Cooperación para el Fortalecimiento y Extensión de la Educación Inicial en Iberoamérica, en la XI Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Valencia, en marzo de 2001. En aquella ocasión, este organismo internacional planteó una alerta en relación con los esfuerzos en torno a la educación inicial, expresada en los siguientes términos:

Aunque son evidentes los progresos realizados en América Latina (ha habido un notable crecimiento en la tasa neta de escolarización de niños de 0 a 6 años, desde un 2,4% en 1960 a cerca del 27% en el año 2000), que dan muestra de la importancia que adquirió para los gobiernos y de la necesidad de dar atención a este nivel educativo, aún así queda mucho por hacer; se requiere un incremento de las acciones dirigidas a garantizar una mayor cobertura con plena equidad y calidad (p. 1).

En dicho plan se resaltan, entre otros, los siguientes desafíos de las políticas de educación inicial en el corto y medio plazo: la *Renovación curricular: diseño y*

elaboración de propuestas curriculares innovadoras centradas en el desarrollo del niño, incorporando la familia, la comunidad y el contexto sociocultural, y el *establecimiento de estrategias interinstitucionales en la formación* docente como acercamiento al análisis de la práctica educativa. De igual forma, se estableció como una de las cinco líneas de acción el *apoyo y fortalecimiento pedagógico a los procesos de transformación del subsistema* de educación inicial. En este contexto se pone de relieve que “el mejoramiento de las prácticas y procesos educativos se da, en gran medida, a través de la valoración y el intercambio de experiencias significativas, que permiten superar la insularidad” (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI-, 2003, p. 2).

En este mismo sentido, se escribió la Carta de La Habana, en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, el 13 de julio de 2001.

Por consiguiente, es claro que en la actualidad existe una fuerte conciencia sobre la importancia de la educación inicial, desde el punto de vista educativo; es decir, teniendo en cuenta que debe tener una intencionalidad pedagógica, que debe ajustarse a unos requerimientos y que debe responder a unas necesidades particulares desde el punto de vista del desarrollo humano y desde los imperativos de los otros niveles educativos.

Específicamente en nuestro país, se han dado fuertes transformaciones a partir de la adopción de la nueva Constitución Política de 1991 y la consecuente promulgación de la Ley General de Educación, según la cual “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes” (Ley 115 de 1994, Artículo 1º); ésta la considera además como un Servicio Público y hace explícito que “corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al

servicio público educativo” (Ley 115 de 1994, Artículo 4º). Sin embargo, en lo que respecta a la educación preescolar, dicha Ley sólo incluye “*un (1) grado obligatorio en los establecimientos estatales para niños menores de seis (6) años de edad*” (Ley 115 de 1994, Artículo 7º), el cual hace parte de la Educación Formal, definida por la misma como “aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducente a grados y títulos” (Ley 115 de 1994, Artículo 10º).

Así mismo, “aunque el Decreto 1860 de 1994 reconoce la existencia de 3 grados para la Educación Preescolar, *los dos primeros constituyen una etapa previa a la escolarización obligatoria y el tercero es el grado obligatorio*” (Cerdá, 2003; p.33); es más, “para ingresar al grado obligatorio de transición no se requiere haber cursado los grados de pre-jardín y jardín, con lo cual éstos se convierten en instancias opcionales. Más aún, la ley autoriza a las instituciones educativas, estatales y privadas, para que puedan admitir en el primer grado de la educación básica a los educandos de más de seis años que no hayan cursado el grado de transición, *de acuerdo con su desarrollo y con los logros que hubiesen alcanzado*” (Cerdá, 2003, p. 34).

Ahora bien, según lo estipulado en la Ley que nos ocupa, “la ampliación de la atención preescolar será gradual: para que sus 3 grados se generalicen en las instituciones estatales se requiere que exista un cubrimiento del 80% del grado obligatorio de la educación preescolar” (Cerdá, 2003, p. 34). Tal proceso de ampliación de la cobertura será lento, pues apenas en el 2008, doce años después de promulgada la Ley, se ha alcanzado un 86% de cobertura en el ámbito nacional, con lo cual recién comienzan a analizarse las condiciones de las instituciones educativas para ofrecer formación a niños de 4 años de edad; en el caso de Manizales, sólo cuatro instituciones oficiales (de un total de más de 60) cumplieron con estas condiciones y abrieron matrícula para el nivel de jardín.

De otro lado, las cifras del censo 2005 revelan un pobre panorama en la atención a la población en la primera infancia; según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE):

- *En el país hay 4.2 millones de niños menores de 5 años, de ellos el 67% no recibe ningún tipo de educación, atención y protección.*
- *1.8 millones de infantes no están siendo atendidos y pertenecen a familias muy pobres (niveles 1-3 del SISBEN)*
- *Aproximadamente de 1.3 millones de niños con menos de 5 años que reciben algún tipo de atención, el 64% asisten a hogares comunitarios del ICBF, el 11% a hogares infantiles auspiciados por el mismo y tan sólo el 24% va a jardines o pre escolares privados y oficiales.*

Estos datos nos muestran la importancia, no sólo de ampliar la cobertura, sino también de fortalecer la atención en el ámbito educativo, puesto que todavía no se cuenta con proyectos pedagógicos articulados que permitan realizar un tránsito apropiado entre la familia, la educación inicial y el ciclo de básica primaria.

Empero, en el país se ha generado una conciencia creciente sobre el objetivo central de la formación de los niños durante la primera infancia: contribuir a su desarrollo armónico en todas las dimensiones, respetando sus diferencias particulares, sus intereses y sus ritmos de aprendizaje; tal como lo expresa la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia:

“Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armoniosos desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (Artículo 1º); esto implica que el entorno se flexibilice y se adapte a las necesidades del niño, teniendo en cuenta que *la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la*

que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano (Ley 1098 de 2006, Artículo 29°).

Un avance en este sentido lo constituye el Plan Decenal de Educación, cuya etapa de acuerdos y formulación finalizó en el 2007, y *priorizó el tema del desarrollo infantil y la educación inicial*; “en él se consigna de manera enfática que la etapa de la *primera infancia es el ciclo vital* en el cual se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional, social y de la salud del ser humano y que, por tanto, es éste un proceso multidimensional que incide de manera definitiva en el proceso educativo” (Restrepo, 2006, p. 1). De un total de *1.675 mesas de trabajo*, 163 abordaron el tema del desarrollo infantil y la educación inicial; en ellas se definió como una de las nueve categorías de asuntos por trabajar hacia el futuro, las pedagogías y metodologías para el desarrollo infantil. Tal como lo expresó la Ministra de Educación, en su carta publicada en el periódico Al Tablero, No. 41, correspondiente a los meses de junio – agosto de 2007:

En el cuatrienio anterior, el reto de la Revolución Educativa se centró en lograr coberturas universales en Transición y Educación Básica. El esfuerzo se reflejó en un aumento de la cobertura bruta en Preescolar, Básica y Media de 8 puntos, pasando del 82% al 90%, mientras que en Transición se alcanzó el 86%. Por ello, en los próximos cuatro años nuestros esfuerzos se dirigirán a la educación inicial (p. 1).

Como puede evidenciarse, se han tenido más avances en cobertura que en calidad, y se atiende la población de cinco a seis años. En relación con la población de cero a cinco años, el Ministerio de Educación Nacional ha establecido alianzas con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), para la atención integral de 400.000 niños de familias con gran vulnerabilidad social, cuyas edades oscilen en este rango, a través de las modalidades de entorno familiar, entorno comunitario y entorno institucional (OEI. Colombia, 2007):

La primera de ellas se dirige a familias que se encuentran ubicadas geográficamente en sitios de difícil acceso y que no pueden recibir los beneficios de programas como los hogares comunitarios o los jardines infantiles; en este caso, el ICBF acompaña a las familias para que asuman la responsabilidad de formación de los niños en el hogar, cualificando a sus miembros como primeros docentes.

La segunda modalidad está orientada a los niños que asisten a los hogares comunitarios, en la cual se tiene el firme empeño por fortalecer los apoyos nutricionales y de cuidado, aunque no se menciona el aspecto pedagógico. La tercera modalidad se dirige al uso de los jardines infantiles ya existentes, apoyándolos para que ofrezcan mejores servicios en educación inicial, nutrición, salud, recreación y cuidado afectivo y social; en el contexto de esta última modalidad de atención, el ICBF resalta como requerimientos de calidad los siguientes: *condiciones de infraestructura y dotación, gestión administrativa e institucional y perfil del recurso humano*; tampoco hace referencia al aspecto pedagógico.

En consecuencia, tal como lo señala Myers (2000, p. 19), se resalta la necesidad de “fortalecer pedagógicamente esos programas e involucrar en ellos a las comunidades y las familias”. El mismo autor, en relación con la baja calidad de los programas de educación infantil en Latinoamérica y El Caribe, expresa:

Existe una necesidad urgente de:

- *Reexaminar la capacitación docente y los sistemas de supervisión, así como proporcionar una formación adecuada (tanto inicial como continua) en todos los niveles y con respeto a la diversidad de enfoques de la ADPI.*
- *Reducir el número de niños (o de familias) por cada agente de educación/atención.*

- *Mejorar y reformular los planes de estudio, teniendo en cuenta no sólo las «mejores prácticas» sino también la definición local de lo que significa «mejores prácticas».*
- *Analizar las experiencias existentes de una forma más sistemática.*
- *Establecer mejores sistemas de supervisión y de evaluación de los niños y de los programas. (p. 33 – 34)*

Este interés por mejorar la calidad de la educación infantil y no sólo por aumentar la cobertura, fue manifestado en las principales conclusiones del XIV Congreso Nacional de Educación Inicial, que se cumplió en Neiva con delegaciones de 26 departamentos, en abril de 2007, las cuales ponen de relieve *la corresponsabilidad, la inversión, la eficiencia, la calidad, la buena crianza, la protección, la transformación de los imaginarios colectivos, el establecimiento de vínculos afectivos con el medio circundante y la articulación con la básica primaria*, como las claves para avanzar hacia el fortalecimiento de la educación inicial en nuestro país.

Dichas iniciativas están fundamentadas en políticas internacionales sobre la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), tal como lo revela el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos -2007-, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2007:

La AEPI tiene un carácter global, ya que abarca la salud, la nutrición, la higiene, el desarrollo cognitivo y el bienestar social y afectivo del niño. Los programas destinados a la primera infancia son imprescindibles para compensar las desventajas sociales y económicas. La AEPI es un medio para garantizar los derechos de la infancia que abre paso a la realización de todos los objetivos de la EPT y contribuye poderosamente a la

reducción de la pobreza, meta primordial de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (...). (Cap. 1)

Tales afirmaciones destacan la preponderancia de la educación inicial, dado que ésta: sienta bases sólidas para el desarrollo humano; facilita un mejor desempeño en la educación básica; permite ofrecer atención integral en nutrición, salud y educación; mantiene la curiosidad y estimula la creatividad y la imaginación; potencia el aprendizaje, el cual empieza antes del nacimiento; ofrece la posibilidad de desarrollar habilidades cognitivas (memoria y atención como las básicas) lingüísticas, perceptuales y psicomotoras, indispensables para los aprendizajes a los que deberá enfrentarse en los demás niveles; permite orientar a las familias para responder a las necesidades educativas de sus hijos, y contribuye a disminuir las diferencias sociales, tal como lo expresa la Comisión de las Comunidades Europeas en 1997 (Citada por Egido, 2000, p. 120): *«La educación preescolar es un instrumento para promover la democratización de la educación y la igualdad de oportunidades. Así la educación preescolar debe estar disponible para el conjunto de la población»*

Se pone de manifiesto, así, la pertinencia de resignificar experiencias que permitan fundamentar el trabajo en este nivel de formación, desde la propia realidad que se afronta y no desde reflexiones hechas en otras latitudes. En este sentido, es importante resaltar que “la reconstrucción amplia del saber pedagógico no se realiza como una adición de conceptos; metodológicamente debe dar cuenta de lo que los sujetos de la enseñanza, en especial los docentes, “hacen” a partir de los conceptos, nociones o discursos que usan en su práctica; es decir, debe dar cuenta de las “posiciones de sujeto” que asumen dadas las posibilidades (normas) para el discurso” (Zuluaga, 1987, p. 137 – 138).

El Jardín Infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales posee una trayectoria de diez y ocho (18) años en educación, con niños desde tres meses hasta cinco

años de edad, con un modelo pedagógico centrado en el estudiante y con claridades en cuanto al imperativo de promover el desarrollo de todas sus potencialidades; éste ha sido el escenario elegido para responder a la pregunta problema que se plantea para la presente investigación, por formar parte del proyecto de vida de la autora de la misma.

Ahora bien, para llegar a comprender y resignificar una propuesta pedagógica, es necesario asirse a unos marcos teóricos y metodológicos que posibiliten su construcción; en tal caso, cobran relevancia los modelos pedagógicos como: referente para hacer vida una propuesta educativa; posibilidad de tomar postura ante el currículo, delimitando los propósitos, los contenidos y sus secuencias, y brindando las herramientas necesarias para que éstos puedan ser llevados a la práctica educativa, y como fundamento de una particular relación entre el docente, el saber y el estudiante (método), estableciendo sus principales características y niveles de jerarquización.

En consecuencia, con este proyecto se buscó dar respuesta a la pregunta:

¿Qué modelo pedagógico se configura a partir de los discursos y las prácticas de enseñanza del jardín infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales?

Para responder la pregunta anterior, se plantearon los objetivos que a continuación se describen.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General. Configurar el modelo pedagógico del Jardín Infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, con el fin de fortalecer su Proyecto Educativo Institucional y aportar a la discusión académica sobre el nivel de formación inicial.

1.2.2 Objetivos Específicos. Para el logro del objetivo general se plantearon los siguientes objetivos específicos:

a) Describir la práctica pedagógica del jardín infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales.

b) Interpretar los discursos de los diferentes actores de la comunidad educativa del jardín infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, así como las prácticas de enseñanza vivenciadas en dicha institución.

c) Proponer algunos lineamientos pedagógicos para configurar el modelo pedagógico del Jardín Infantil Geniecitos.

1.3 CONTEXTO TEÓRICO E INVESTIGATIVO

Un trabajo investigativo orientado a la configuración de un modelo pedagógico, a partir de la interpretación de la práctica pedagógica desarrollada en una institución educativa dedicada a la formación de niños entre los cero y los 4 años, cobra especial relevancia en el contexto internacional y nacional ya descrito, en el cual se prioriza el fortalecimiento de una educación infantil de calidad, y en el que se hace referencia a los desarrollos pedagógicos como respuesta más firme a la búsqueda de esa calidad.

Este tipo de esfuerzos, por tanto, se apoyó en unos referentes teóricos claros que permitieron avanzar hacia nuevos constructos, a partir de la realidad resignificada. En tal sentido, se presentan a continuación los principales autores y teorías que orientaron la interpretación de la realidad vivenciada en el Jardín Infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, escenario elegido para el desarrollo de esta investigación.

1.3.1 La Práctica Pedagógica. Un lector desprevenido puede intuir que al hablar de la práctica pedagógica se hace referencia a “lo que hacen los docentes” para enseñar, de acuerdo con “lo que saben” sobre la enseñanza y el aprendizaje y siguiendo las orientaciones conceptuales y metodológicas de la institución donde trabajan. No obstante, esta apreciación se queda corta, y dada la postura que debía guiar las precisiones conceptuales en un trabajo como el presente, fue indispensable acudir a referentes más generales que permitieran ampliar la perspectiva de interpretación.

En consecuencia, se partió del concepto de Pedagogía, tomada como disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza y, por consiguiente, el aprendizaje; según Olga Lucía Zuluaga (1987, p. 193), la Pedagogía “designa el estudio histórico de las modificaciones que han dado lugar a sus procesos de epistemologización”, definición que es explicable dada la discusión que plantea la autora en relación con el estatuto científico de la misma. Para la autora, dicho estudio histórico no es suficiente para dar cuenta de las construcciones que pueden darse como producto de la reflexión permanente sobre el actuar pedagógico y, por tal razón, propone el concepto de *Saber Pedagógico*, argumentando que “el saber no está referido solamente al pasado sino también al presente; en este sentido cubre la cotidianidad de la enseñanza, del docente y de la escuela, en la actualidad” (Zuluaga, 1987, p. 193).

Esta perspectiva se consideró pertinente para el presente trabajo, dado que se pretendía, con su desarrollo, explicar teóricamente una realidad enfrentada de una manera determinada, en un contexto delimitado, en el cual interactúan personas que tienen su propia forma de entenderla y asumirla. El *Saber Pedagógico*, entonces, “es el conjunto de conocimientos, con estatuto teórico o práctico, que conforman un dominio de saber institucionalizado, el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad; (...)”

está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza, entendida en sentido práctico o conceptual” (Zuluaga, 1987, p. 198).

Así las cosas, el concepto de saber pedagógico hace centrar el interés en aquello que, de la pedagogía, es relevante para una sociedad, ha sido construido gracias a las experiencias tomadas como objeto de investigación y ha sido validado por una comunidad académica.

El *Saber Pedagógico* existe y se configura gracias a los discursos pedagógicos construidos como producto de dicha práctica investigativa; siguiendo a Zuluaga (1987, p. 91), “un saber acoge una práctica discursiva especificada por sus objetos, sus formas de enunciación, sus conceptos y sus elecciones estratégicas (...) –citando a Foucault afirma- *“no existe saber sin una práctica discursiva y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma”*. Desde este punto de vista, al hablar de *Discurso Pedagógico* se hace referencia a “un discurso metódico que debe contar con un docente, procedimientos específicos de enseñanza, un lugar delimitado (la escuela), unos contenidos uniformes y una caracterización de la forma de aprender” (Zuluaga, 1987, p. 103). Ese *discurso pedagógico*, que sustenta el *saber pedagógico* en el que tiene asiento, se hace vida en las instituciones educativas, por parte de los docentes que los llevan a la práctica y los realimentan permanentemente desde sus propias construcciones.

Al respecto, el equipo de investigadores de la Universidad de Antioquia, liderado por Olga Lucía Zuluaga (1987), expresa:

Reconocemos que con base en un discurso específico (cercado hipotéticamente, mediante un objeto de investigación), se realizan prácticas en las instituciones de saber, es decir, procedimientos por parte de los sujetos que un saber implica. A estos procedimientos que realiza

un sujeto con un saber (cómo lo usa), es lo que llamamos Prácticas de discurso (...); ahora bien, no es posible situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas (p. 114).

Y es precisamente desde esta lógica, como otorgan plena validez al concepto de *Práctica Pedagógica*; en otras palabras, toda práctica pedagógica se sustenta en un discurso pedagógico que configura un saber pedagógico y todo saber pedagógico está conformado por discursos pedagógicos que al ser aplicados en un contexto concreto, con personas particulares, constituyen una práctica pedagógica. Zuluaga (1987, p. 65) delimita conceptualmente la Práctica Pedagógica como aquella que *nombra los procesos de institucionalización del Saber Pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas y la propone como noción metodológica que designa:*

- 1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza...*
- 2. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.*
- 3. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.*
- 4. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (p. 196).*

En cuanto a las *prácticas de enseñanza*, Zuluaga (1987, p. 142) las designa como *la puesta en práctica de los enunciados de un saber, por parte de un sujeto de saber (el docente), en una sociedad y en una institución determinadas; éstas permiten perfilar al docente desde el método; luego, desde la forma como se relaciona con el saber pedagógico y con otros sujetos que ejercen funciones de*

enseñanza, y finalmente, desde su relación con otros sujetos que intervienen en la práctica pedagógica (Zuluaga, 1987, p. 140).

De otro lado, según Zuluaga (1987, p. 135), “el punto de partida para abordar el *saber pedagógico*, para tratar de aprehenderlo en su dispersión, es el método de enseñanza”, y se refiere a éste como “una construcción metodológica que permite cercar los procedimientos para la enseñanza”. No obstante, el método siempre responde a paradigmas que demarcan: las concepciones sobre enseñanza, aprendizaje, docente, estudiante y evaluación; las metas y objetivos de la educación, y las estrategias y técnicas de enseñanza. Estas categorías, fundamentadas en los paradigmas en psicología de la educación (Hernández Rojas, 1998), estructuran los llamados enfoques y modelos pedagógicos, que orientan los métodos de enseñanza.

En el siguiente esquema se representa la estrecha relación existente entre estos conceptos:



1.3.2 Modelos pedagógicos. Con el ánimo de dilucidar las orientaciones teóricas en relación con los modelos pedagógicos, en coherencia con los postulados de Olga Lucía Zuluaga (1987), es necesario partir de reflexiones como las siguientes:

La necesidad de responder a los imperativos de formación pertinentes para una sociedad, lleva a la Pedagogía a recurrir a los aportes de otras ciencias, por razones como las que se plantean a continuación: el hecho de precisar con claridad el concepto de hombre subyacente a una práctica pedagógica, nos remite a discusiones filosóficas y antropológicas ineludibles; así mismo, la pregunta en relación con el concepto de formación y los fines que persigue la educación convocan saberes de la sociología, mientras que el interés por develar los métodos, estrategias y herramientas pedagógicas nos ponen de cara a saberes propios de las neurociencias, así como de la psicología del desarrollo y del aprendizaje, entre

otras. Sobre este punto, Zuluaga (1987, p. 33) afirma: “la Pedagogía posee un dominio discursivo (horizonte conceptual) para redefinir, especificar, y reordenar conceptos, modelos, justificaciones, aplicaciones e interrogantes que provienen de otros campos del conocimiento o que se elaboran en el interior de su saber (proceso que se puede dar de la Pedagogía hacia fuera y, de modo inverso, de otras disciplinas o prácticas hacia la Pedagogía).”

En este orden de ideas, las teorías pedagógicas, de acuerdo con las diferentes concepciones del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere formar, le asignan a la educación distintas funciones. Por consiguiente, para que una teoría se convierta en un modelo pedagógico tiene que responder a las preguntas ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? Y ¿Qué, cuándo y cómo evaluar? La respuesta a estas preguntas permite develar ese para qué de la educación.

Entonces, los modelos pedagógicos son el resultado de la reflexión sobre los propósitos, los contenidos y sus secuencias, en tanto que la metodología, los recursos y la evaluación se derivan, en sus aspectos fundamentales, de los primeros. Es decir, un modelo pedagógico, debe tomar una posición determinada ante el currículo, que incluye delimitar sus aspectos más esenciales: los propósitos, los contenidos y sus secuencias, y brindar las herramientas necesarias para que estos puedan ser llevados a la práctica.

Al hilo de lo expuesto, es pertinente aclarar que, tal como lo expresa Olga Lucía Zuluaga (1987), los modelos pedagógicos son parte integral de la práctica pedagógica, por cuanto orientan la forma como deben efectuarse las prácticas de enseñanza, y sus sustentos teóricos forman parte de los discursos institucionales validados; esto no implica que la aplicación de ese modelo pedagógico, con base en la orientación de los discursos institucionales, no sea enriquecida desde las mismas prácticas de enseñanza, cuya reflexión puede renovar tales discursos.

Ahora bien, teniendo en cuenta el propósito del presente proceso investigativo, se tomaron, como fundamento conceptual para la configuración del modelo pedagógico del jardín infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, los paradigmas en psicología de la educación, planteados por Gerardo Hernández Rojas (1998), los cuales han marcado las tendencias pedagógicas desde mediados del siglo XX y han delimitado enfoques pedagógicos bien diferenciados en la actualidad.

Cada paradigma se identifica con concepciones particulares sobre los aspectos ya descritos, desde los postulados que los orientan; así, desde el *Paradigma Conductista* el aprendizaje es una modificación, relativamente permanente, en la conducta del sujeto; es decir, el estudiante, como resultado de unas determinadas experiencias proporcionadas por el docente, produce respuestas nuevas ante situaciones determinadas, o modifica conductas ya existentes. El docente se convierte, por tanto, en un modificador de la conducta del alumno y, consecuentemente, la enseñanza consiste en “depositar información (...) en el estudiante, para que la adquiera” (Hernández Rojas, 1998, p. 93), de acuerdo con unos objetivos precisos, definidos de manera clara, los cuales deben ser verificables, medibles y cuantificables, y darán cuenta de los aprendizajes obtenidos, en términos de resultados; en tal sentido, el docente debe asegurarse de utilizar estrategias sistemáticas de repetición de la información y de reforzamiento de las respuestas positivas, para facilitar el logro de los objetivos de aprendizaje y hacer más perdurables dichas respuestas, de manera que en el momento de evaluar éstas se repitan según lo esperado; la evaluación debe hacerse, en consecuencia, a través de pruebas objetivas que permiten medir, con exactitud, las conductas aprendidas por el estudiante (Hernández Madrigal, 2000).

De otro lado, desde el punto de vista de los *Humanistas*, la enseñanza se debería centrar en ayudar a los estudiantes para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser, pues son tomados como seres únicos, cuya singularidad debe

fortalecerse a través de la educación; así las cosas, las metas y objetivos de la educación deben tender al logro de su autorrealización (Hernández Rojas, 1997). En otras palabras, *la educación humanista se basa en la idea de que todos los estudiantes son diferentes, y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás* (Hernández Rojas, 1998, p. 106). El docente, por su parte, debe respetar a sus estudiantes, y ser un facilitador que respeta sus individualidades y los ayuda a autodescubrir y desarrollar sus potencialidades, mediante estrategias vivenciales que favorezcan el desarrollo cognitivo y afectivo, la responsabilidad con el propio proceso de aprendizaje y la corresponsabilidad con las dificultades de los compañeros, a quienes se debe apoyar en caso necesario; los avances formativos son evidenciados durante procesos de autoevaluación dirigidos por el docente, quien cada vez fortalece más la autonomía de los estudiantes para asumirlos de manera más independiente. Para los humanistas, el aprendizaje debe ser significativo y, en consecuencia, perdurable; para ello, debe ser autoiniciado; “que el estudiante vea el tema, contenido o conceptos a aprender como importantes para sus objetivos personales (percibe lo que va aprender como significativo para su desarrollo y enriquecimiento personal).” (Hernández Rojas, 1997, p. 8, cap. 3)

Por su parte, quienes se orientan desde el *Paradigma Cognitivo* sostienen que *la educación debería enfocarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje (...) La educación es un proceso sociocultural mediante el cual una generación transmite a otra saberes y contenidos valorados culturalmente, que se expresan en los distintos currículos (...) los contenidos curriculares deben ser presentados y organizados de manera tal que los estudiantes encuentren en ellos un sentido y un valor funcional para aprenderlos* (Hernández Rojas, 1998, p. 133).

En consecuencia, los objetivos y metas de la educación deben ser que el estudiante aprenda a aprender, y el trabajo del docente se centra en enseñar a

pensar, a través del desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, de razonamiento, de solución de problemas, de tal manera que los estudiantes ejerciten las operaciones mentales propias de su nivel de desarrollo y avancen progresivamente en el fortalecimiento de sus estructuras de pensamiento, las cuales debe poner en juego al momento de enfrentarse a nuevos aprendizajes.

El estudiante, por consiguiente, es siempre un *sujeto activo, procesador de información* (Hernández Rojas, 1997, p. 12, cap. 2). Entre tanto, la evaluación debe orientarse a diferentes objetivos: de *conocimiento* (definir, describir, identificar), de *comprensión* (explicar, inferir, parafrasear), de *aplicación* (utilizar, resolver), de *análisis* (desglosar), de *síntesis* (organizar, planificar, elaborar) y de *evaluación* (criticar); los mapas conceptuales se consideran, desde este paradigma, como una forma ideal para evaluar los aprendizajes significativos. (Hernández Rojas, 1997, p. 19, cap. 2).

Ahora bien, según el *Paradigma Psicogenético*, la Enseñanza se debe centrar en la actividad espontánea del estudiante y la enseñanza indirecta, así como en el desarrollo de sus capacidades. *En el esquema de enseñanza es necesario recuperar la actividad constructiva de los estudiantes en relación con ciertos contenidos escolares, de tal forma que aquellos elaboren continuamente hipótesis o interpretaciones sobre éstos y el docente actúe asegurando, por diversos medios y con los recursos educativos necesarios, las actividades reconstructivas adecuadas para que los estudiantes asimilen dichos saberes a enseñar* (Hernández Rojas, 1998, p. 190).

De acuerdo con estos planteamientos, “el estudiante es un *constructor activo* de su propio conocimiento y el *reconstructor* de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta” (Hernández Rojas, 1998, p. 193), siempre bajo la orientación de un docente, considerado como mediador, que facilita en el estudiante la construcción del aprendizaje; un promotor del desarrollo y de la

autonomía, que conoce los procesos de desarrollo del estudiante, que conoce sus procesos de desarrollo, sabe cómo potenciarlos a partir del conflicto cognitivo y domina los contenidos de la disciplina que enseña. El aprendizaje, por tanto, deberá ajustarse a las capacidades cognitivas alcanzadas durante el desarrollo. En tal caso, no se evalúan los efectos del aprendizaje, sino el proceso vivido por el estudiante, y los resultados obtenidos se toman como insumo para implementar los ajustes necesarios en el mismo.

Por último, de acuerdo con los postulados del *Paradigma Sociocultural*, tal como lo reseña Hernández Rojas (1997), el aprendizaje se logra sólo en un contexto social significativo; es decir, la interacción social es la responsable de la estructuración de significados, razón por la cual se considera el lenguaje como la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia, a través de la cual el individuo construye su conocimiento; aún más, la construcción mental de significados es altamente improbable si no existe el andamiaje externo dado por un agente social.

Desde este paradigma, el estudiante se concibe como un ser social, producto y protagonista de múltiples interacciones sociales, *“una persona que internaliza (reconstruye) el conocimiento, el cual estuvo primero en el plano interindividual y pasa posteriormente al plano intraindividual (los conocimientos, habilidades, etc., que desde el principio fueron transmitidos y regulados por otros, son interiorizados y usados por él, de manera autorregulada). En este sentido el papel de la interacción social con los otros (especialmente los que saben más: experto, docente, padres, niños mayores, iguales, etc.) es considerado de importancia fundamental para el desarrollo cognoscitivo y sociocultural”* (Hernández Rojas, 1997, pp. 8-9, cap. 4). El docente, por consiguiente, es un mediador de la cultura social, que gestiona el aula potenciando interacciones, creando expectativas y generando un clima de confianza.

Desde esta óptica, los procesos educativos deben entenderse “*como espacios en los que los enseñantes y los aprendices negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares (...) en función de lo que la cultura en particular determina como valioso y relevante para que lo aprendan los miembros más jóvenes (...) siempre con el apoyo de otros más capaces (...) y en la perspectiva de la creatividad y la innovación por parte de los educandos, con lo cual tarde o temprano, los saberes, artefactos y tecnologías sean enriquecidos total o parcialmente, por el influjo de las nuevas generaciones*” (Hernández Rojas, 1998, p. 231).

Así las cosas, la interacción social es esencial en el proceso de aprendizaje y, por consiguiente, el papel del docente no puede ser secundario, pues se considera un *agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes* (Hernández Rojas, 1998, p. 234 y 236). Las evaluaciones, en consecuencia, se enfocan más a determinar las potencialidades que pueden desarrollar los estudiantes, en qué dirección se puede avanzar en el proceso, y no tanto en constatar los logros alcanzados; esto, teniendo en cuenta que lo que se pretende, constantemente, es brindarles posibilidades para alcanzar nuevos niveles de avance en su proceso formativo; surge aquí el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendido como la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del niño, expresado en forma espontánea o autónoma, y el nivel de desarrollo potencial manifestado gracias al apoyo de otra persona; de otro lado, el docente propicia momentos de evaluación colectiva, en los que se puedan determinar los cambios en la ejecución de las tareas cuando se trabaja en equipo. Por consiguiente, la evaluación se desarrolla a través de una situación interactiva entre el evaluador, el evaluado y la tarea.

Estos paradigmas pueden contrastarse con la clasificación de los modelos pedagógicos presentada por Not (1983) en su libro *Las pedagogías del conocimiento*, cuyos aportes han sido retomados en nuestro medio por Julián de Zubiría Samper. Para Not, los modelos pedagógicos pueden agruparse en heteroestructurantes, autoestructurantes e interestructurantes. En los primeros caben aquellos guiados por el paradigma conductista; en los segundos, pueden ubicarse los que se orientan desde los paradigmas humanista y psicogenético, mientras que en los terceros sería posible ubicar los paradigmas cognitivo y sociocultural.

No obstante, existen reparos en cuanto a la clara existencia de modelos interestructurantes, dada la fuerte influencia que aún tienen los modelos heteroestructurantes, desde los cuales el docente es quien guía todos los procesos y, por consiguiente, privilegia la enseñanza y, en un sentido más estricto, la transmisión de conocimientos.

Desde las precisiones anteriores se guiará, en parte, el proceso de interpretación de la práctica pedagógica del Jardín Infantil Geniecitos, tomando como punto de partida las evidencias recopiladas en sus documentos institucionales, en los discursos de los diferentes miembros de la comunidad educativa y en las prácticas de enseñanza observadas, lo que permitirá dar respuesta a las preguntas sobre la concepción de enseñanza y de aprendizaje, las metas y objetivos de la educación, la concepción de estudiante y de docente, las estrategias y técnicas de enseñanza y la concepción de evaluación que subyacen a sus prácticas; tales respuestas, confrontadas con los referentes teóricos mencionados, e interpretadas como parte de un ejercicio hermenéutico de resignificación de la realidad, permitirán configurar el modelo pedagógico del jardín, como un aporte a las discusiones sobre la fundamentación pedagógica de la educación inicial en nuestro país.

1.3.3 Educación Inicial. La educación inicial, a pesar de ser un tema cuya relevancia se reconoce sólo desde las dos últimas décadas del siglo XX, encuentra sus orígenes en los trabajos pedagógicos de Friedrich Fröbel, reconocido como el precursor de la educación infantil.

En Alemania, durante las primeras décadas del siglo XIX, Fröbel ofreció una alternativa para la instrucción de los niños pequeños al crear un método pedagógico específico para la educación de la infancia y una institución escolar que proporcionara un ambiente educativo complementario al ámbito familiar, pues identificaba que en el hogar los niños no estaban recibiendo una educación adecuada que favoreciera su desarrollo pleno y los preparara para la escuela.

La influencia y permanencia actual de la propuesta pedagógica de Fröbel, en sus rasgos esenciales, se explica no sólo porque ofreció una forma definida de trabajar con los niños pequeños, sino por el gran valor que otorgó a la educación infantil. A lo largo de su tarea educativa, manifestó especial preocupación por la educación desde los primeros años de vida, pues concebía el desarrollo del hombre como un proceso continuo y progresivo; planteaba que la educación temprana, por tanto, evitaría dificultades en el futuro desenvolvimiento de los seres humanos y en su proceso educativo, pues sólo respondiendo a las exigencias de desarrollo de etapas antecedentes se conformarían las bases para etapas de desarrollo ulteriores.

Para Fröbel, la finalidad de la educación inicial debía ser conservar las características particulares que definen al niño como tal, favoreciendo el desarrollo de los diversos aspectos de su personalidad; le dio una importancia central al juego, cuyos fines pedagógicos permitían la formación de los niños de manera libre y espontánea; esto no significaba que aquél no fuera dirigido, pues el propósito era evitar que perdiera su función educativa. Con ello, el jardín de niños, además de proporcionar ambientes educativos para favorecer la actividad

intelectual de los niños, también propició la convivencia entre ellos en un clima de alegría, amor, libertad, colaboración y respeto.

A pesar de estos invaluable aportes de Fröebel, sólo a finales del siglo XX, como respuesta a compromisos de orden internacional, fue posible rescatar la educación infantil como la clave para el desarrollo integral del individuo, y como garante para su desempeño adecuado en los siguientes niveles educativos y en las demás dimensiones de su vida. A partir de esta conciencia tardía, se le han otorgado diferentes funciones a la educación inicial (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI-, 2004), así:

- *Una función asistencial que busca dar respuesta a las necesidades básicas de la población infantil: alimentación, salud, vivienda.*
- *Una función socializadora que se centra en la formación de pautas de convivencia y de interacción grupal y comunitaria, lo mismo que en la formación de hábitos de alimentación e higiene.*
- *Una función pedagógica que se refiere a la enseñanza intencional y sistemática de un conjunto de contenidos curriculares específicos del nivel.*
- *Una función preparatoria para el nivel primario, especificación de la función pedagógica, que busca especialmente el desarrollo de habilidades para la lecto – escritura y el cálculo matemático, lo mismo que la introducción de los niños a los códigos y las reglas propias de la cultura escolar.*

De acuerdo con lo anterior, es claro que la formación de los niños en la primera infancia contribuye a su desarrollo armónico en todas las esferas, respetando sus diferencias particulares, sus intereses y sus ritmos de aprendizaje; es por esto que ninguna de las funciones expuestas puede dejarse de lado, aunque dicha atención no se dirija a poblaciones altamente vulnerables. Este

imperativo implica que el entorno se flexibilice y se adapte a las necesidades del niño.

De igual forma, la educación en este nivel busca que “todos los niños desarrollen el deseo y la curiosidad por aprender, y la confianza en su propio aprendizaje, más que el que consigan un nivel de conocimiento especificado *a priori*. La escuela infantil tendrá que ser un espacio de juego, de exploración y de amor por el aprendizaje, con una práctica que se base en la imagen de un niño competente y que escuche seriamente a los niños, y respete sus pensamientos, teorías y sueños” (Korpi, 2005; p. 12). Así las cosas, los docentes de preescolar, además de poseer una gran apertura al cambio y flexibilidad de pensamiento, tendrán una formación sólida, que les permita hacer del juego una actividad creadora, un verdadero instrumento de aprendizaje; el juego, si se usa de manera intencional y sistemática, potencializa el desarrollo cognoscitivo, lingüístico-comunicativo y social.

Desde esta óptica, los contenidos, siguiendo las orientaciones de Mercedes Blasi (2005), atienden a tres áreas o ámbitos de experiencia:

- *Identidad y autonomía personal: hace referencia al conocimiento, valoración y control que los niños van adquiriendo de sí mismos, y a la capacidad para utilizar los recursos personales de los que dispongan en cada momento.*
- *Medios físico y social: hace referencia a la ampliación progresiva de la experiencia infantil, y a la construcción, cada vez más completa, de un conocimiento sobre el medio físico y social. Implica una determinada representación del mundo, así como la existencia de sentimientos de pertenencia, respeto, interés y valoración de todos los elementos que lo integran.*

- *Comunicación y representación. El sentido fundamental es contribuir a mejorar las relaciones entre el individuo y el medio. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo interior y exterior al ser instrumentos que posibilitan las interacciones, la representación y la expresión de pensamientos, sentimientos, vivencias, etc. (p. 10)*

Estos contenidos no se trabajan de manera aislada, sino que se integran en experiencias formativas que lleven al niño a vivenciar nuevas formas de interacción con su entorno y nuevas maneras de afrontar y resolver los problemas a los que se enfrenta cotidianamente. Igualmente, permiten el desarrollo cognitivo, afectivo, comunicativo, estético, corporal, socio-político, ético y espiritual del niño, de acuerdo con su edad cronológica y mental, pues estas dimensiones se soportan unas a otras y se consolidan a través de la interacción con el entorno social, que no es más que la interacción con otros seres humanos.

Estas precisiones teóricas se cotejarán a continuación con los más recientes antecedentes investigativos en relación con los modelos pedagógicos en educación inicial, priorizando los trabajos que guardan relación más directa con el tema objeto de estudio en esta investigación.

1.3.4 Contexto investigativo. En relación con el estado actual del conocimiento sobre modelos pedagógicos en educación inicial, es posible afirmar que en Colombia la tradición investigativa no es muy amplia, dado que los cambios en las políticas educativas se dieron hace relativamente pocos años, con lo cual la investigación no ha sido una prioridad en este nivel de formación y la educación superior ha privilegiado la profesionalización y no la formación de investigadores.

La gran mayoría de los proyectos de investigación reportados por las universidades corresponden a trabajos de grado de poco impacto; los grupos de investigación de las instituciones, inscritos en Colciencias, son pocos y en algunos de ellos los productos están en construcción y, por consiguiente, no hay muchos avances significativos a la fecha; se reconocen los aportes a la discusión pedagógica por parte de la Universidad Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica Nacional y, en los últimos años, la Universidad del Cauca.

A continuación, se presentan los estudios más relevantes, relacionadas con la temática que nos ocupa:

En 1992, Beltrán Bermúdez, Virginia y Rodríguez Álvarez, Alba Cristina desarrollaron un proyecto titulado: “La Función Conceptual y Comunicativa en la Construcción del Significado en Niños de Educación Preescolar”, cuyo propósito principal fue ver cómo los niños construyen la significación mediante las funciones conceptual y comunicativa del lenguaje. En cuanto al aspecto metodológico, como primer paso se tuvo en cuenta como muestra a los niños del Jardín Infantil “Delicias” del municipio de Chía, por ser el sitio de trabajo de una de las investigadoras. Después de haber tenido un acercamiento teórico acerca de las distintas teorías se aplicaron los siguientes instrumentos: Encuestas a padres de familia para indagar el nivel socio-económico y aspectos lingüísticos de los niños; grabaciones de los actos lingüísticos de los niños en las diferentes actividades del trabajo diario; tabulación de los datos recogidos en las encuestas, mediante la aplicación de la estadística descriptiva; transcripción de las grabaciones, y análisis descriptivo de los resultados. Como principales conclusiones se destacan:

- La influencia del medio social y cultural de la población objeto de estudio se manifiesta en la construcción del significado en sus funciones conceptual y comunicativa.

- Los programas infantiles de televisión influyen en la construcción del significado en los niños de edad preescolar.

- Es frecuente encontrar el uso de predicaciones nominales en el habla infantil.

- En esta etapa del desarrollo, el lenguaje del niño es utilizado más con propósitos comunicativos que como instrumentos del pensamiento, así se enfatiza el carácter social del lenguaje.

- Esta experiencia investigativa sirve de fundamento para un estudio más profundo sobre las funciones del lenguaje, específicamente en las funciones metalingüística, poética, textual y estética.

El principal aporte de esta experiencia investigativa, especialmente para el problema que se aborda en este trabajo, es la preponderancia que se otorga a la dimensión lingüístico-comunicativa como facilitadora de la interacción con otros y, por consiguiente, de la socialización y del desarrollo en otras esferas.

En el ámbito internacional, Ramos Carmona, Mario (1992), Subdirector de Investigación de la Escuela Normal para Docentes de Guadalajara (ENEG), desarrolló un estudio titulado: "Características de la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar, egresadas de la ENEG". El estudio partió del propósito de plantear la situación actual de la práctica docente en la educación preescolar; pretendía además caracterizar la práctica docente.

Según los resultados obtenidos, la práctica docente en la educación preescolar se olvida de algunas propuestas metodológicas contemporáneas que en mucho contribuyen al desarrollo creativo del niño. La expresión, la creatividad y las estructuras y segmentos nos proyectan una práctica docente centrada en actividades de rutina como el saludo y aseo, nombrar lista, contarnos, trabajo en el libro o cuaderno, refrigerio, acciones de control y disciplina, conversación a partir de las mismas preguntas (¿qué día es hoy?, ¿cómo está el día?), canto para

despedirse, lo mismo que en otras actividades de desarrollo que se dan en menor frecuencia en relación con las primeras, como actividades del proyecto, trabajo en las áreas, expresión plástica, juegos educativos y recreativos.

Así, las estructuras de las actividades docentes muestran un acercamiento a las rutinas y una marginación de los segmentos de desarrollo, es decir, de actividades que promuevan, faciliten y estimulen el desarrollo cognoscitivo, afectivo y psicomotor del niño de edad preescolar. Además, hay un olvido, en la práctica, de propuestas metodológicas para el desarrollo del pensamiento en general y del pensamiento creativo, divergente específicamente; las estructuras de las actividades se centran demasiado en segmentos que no promueven un desarrollo integral del estudiante.

En relación con los formatos instruccionales, se nota una excesiva atención al trabajo grupal, que no permite el trabajo personalizado que necesita el niño. Es necesario prestar más atención a los formatos instruccionales que se centren en la individualización del niño, en sus características, intereses, motivaciones, de tal manera que los contenidos de aprendizaje sean significativos y sean parte de su mundo y de sus lógicas. Los formatos instruccionales deben de responder más al individuo que al grupo, pues en esta edad es más necesario el trato personalizado y la atención al sujeto en sí.

Según las observaciones y registros analizados, la práctica docente en el preescolar se desarrolla en torno a actividades que la docente considera adecuadas en el momento, ocasionando con esto que las actividades carezcan de interés por parte del educando. La existencia de prácticas educativas impuestas o simultáneas, con pocos aprendizajes significativos, entorpece el desarrollo de las características que el niño presenta en esta etapa.

Por su parte, Medina Ruiz, Zoraida (1995), realizó un estudio en México, basado en los lineamientos de la teoría psicogenética, cuyos objetivos eran describir el patrón estratégico de las acciones concretas que el docente pone en juego en la orientación del proceso de la lectura y escritura, en la educación preescolar, y confrontar si lo que expresa sobre su quehacer diario se corresponde realmente con lo que hace y cómo lo hace en el interior del grupo. La metodología empleada en este trabajo fue la etnográfico-descriptiva. Se emplearon técnicas como: entrevistas, cuestionarios, fuentes informales, conversaciones espontáneas, evidencias de trabajo, registros “perdidos” y plan de actividades diarias. Una vez obtenida la información, se organizó, concentró y graficó con base en 8 variables, las cuales guiaron todo el trabajo de investigación, cuya unidad de análisis la constituyeron las concepciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura. Estas variables se presentan a continuación:

- a) Aprendizaje de la lecto-escritura en el niño de preescolar.
- b) Enseñanza de la lecto-escritura en el niño de preescolar.
- c) Momento en que es abordada la lectura y escritura en la clase.
- d) Los errores “constructivos” del niño.
- e) Conocimientos que el niño posee antes de ingresar a la escuela.
- f) Actividades para el aprendizaje de la lectura y escritura.
- g) Conocimientos que benefician el aprendizaje de la lecto-escritura.
- h) Ambiente alfabetizador.

Según los resultados obtenidos, existe un desconocimiento sobre lo que se considera aprendizaje de la lecto-escritura a nivel preescolar; en consecuencia, las actividades propuestas para este fin no corresponden a las características del desarrollo infantil, teniendo en cuenta que no es muy claro, para las docentes, el tipo de conocimiento que sobre el sistema de lectura y escritura debe adquirir el estudiante para construir su propio aprendizaje (las respuestas obtenidas no se identifican con las necesidades del niño del nivel preescolar).

Con base en las observaciones que se llevaron a cabo en las prácticas de las docentes, se diligenciaron registros de clase, a partir de una guía de observación, previamente estructurada; una vez organizada y analizada la información que se obtuvo de las observaciones, se contrastó con las respuestas expresadas por los docentes en los cuestionarios y entrevistas. Este análisis permitió concluir que aunque el tema de la lecto-escritura es tan conocido y familiar para ellos, existe un desconocimiento importante acerca del proceso evolutivo del niño, en la construcción de nuestro sistema de lectura y escritura. Algunos se dan cuenta de ello, pero nada hacen al respecto; otros más lo ignoran y continúan su labor confiados en lo que hacen, negándose en ocasiones a escuchar otra versión; también hay quienes lo saben, pero no lo llevan a su práctica docente, lo guardan en sus mentes, constituyéndose en conocimiento inerte, vacío, pues no desemboca en situaciones concretas que validen su existencia, por lo que se convierte en “simple teoría”. Mas cuando de entre ellos, alguno intenta manifestar su saber en acciones reales, éstas se presentan un poco limitadas, tergiversadas y manipuladas, de tal forma que se origina un desfase entre lo que saben y lo que hacen, entre las prácticas pedagógicas y las características evolutivas del niño preescolar.

Por otra parte, los pocos momentos en que se abordó la lecto-escritura con los estudiantes, fue durante las actividades consideradas como “rutinarias”, lo cual establece que las docentes efectuaron sus acciones sólo porque lo “tenían que hacer” y no por las posibilidades de desarrollo de la lectura y escritura que éstas pudieran brindar. Así, el docente mismo se niega la oportunidad de crear o inventar nuevas situaciones que incrementen diversas formas de interacción del niño con el objeto de estudio, pues le es difícil romper con viejos esquemas obsoletos y tradicionalistas que vician y obstruyen su trabajo escolar.

Es evidente en este estudio la falta de coherencia entre los discursos de los docentes y sus prácticas pedagógicas, toda vez que presentan una marcada

dificultad para desligarse de las experiencias que vivenciaron durante su propio proceso de formación, a pesar de los conceptos teóricos que conocen y, generalmente, dominan a la perfección en su discurso. No obstante, si las instituciones educativas generan espacios de reflexión permanente sobre la práctica pedagógica, es posible generar transformaciones culturales que se vean reflejadas en las prácticas de enseñanza.

Más recientemente, Franco (2004), del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Almería (España), desarrolló un proyecto titulado “Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de estudiantes de educación infantil”. En este trabajo se buscó comprobar, de forma experimental, la relación existente entre los factores afectivos y la capacidad creativa. Se partió del supuesto de que la expresión de la capacidad creativa redundaba de forma positiva en la manifestación del autoconcepto.

Con este fin, se diseñó un programa psicoeducativo, basado en cuentos infantiles, dirigido a incrementar la capacidad creativa en una muestra de *educación infantil*, con el objetivo de obtener, igualmente, una mejora en la expresión de su autoconcepto. Para ello, se utilizó un diseño cuasiexperimental de grupos de control no equivalentes, con doble pretest. Como instrumentos de evaluación se utilizaron la Batería Verbal del Test de Pensamiento Creativo de Torrance y el PAI (Percepción del Autoconcepto Infantil) de Villa y Azumendi.

Los resultados del estudio arrojaron incrementos significativos en el grupo experimental, tanto en sus niveles de creatividad verbal (fluidez, flexibilidad y originalidad), como en los de autoconcepto, en relación con los grupos control. El programa de creatividad aplicado produjo un aumento significativo en la expresión de la capacidad creadora de los niños, tanto en las dimensiones de fluidez, flexibilidad y originalidad. Tal mejora produjo, así mismo, un incremento

significativo en el autoconcepto de los niños sometidos a dicho programa de intervención.

Dichos resultados ponen de manifiesto la importancia de desarrollar y estimular el potencial creativo lo más temprano posible en el desarrollo y en el nivel infantil, donde aún los niños pueden expresarse libremente; en tal sentido, las actividades a realizar deberían adecuarse a las características de los niños y a su etapa de desarrollo, en términos de variedad, cantidad, duración, significación y nivel de abstracción.

Concluye el estudio, en consecuencia, que el desarrollo de la creatividad y el autoconcepto están estrechamente relacionados con la existencia de un clima afectivo y una relación docente-estudiante, que favorezca la libre expresión del niño.

Es fundamental que se establezca, dentro del aula, una buena interacción entre estos dos actores, una relación basada principalmente en la aceptación, la calidez, la empatía y en la congruencia en una metodología de enseñanza flexible y participativa, que promueva el logro de un aprendizaje vivencial y significativo para los niños.

Se resalta nuevamente el papel del docente como mediación en el proceso de desarrollo de la creatividad, cuyas interacciones pueden ser más positivas y productivas para el infante, en la medida en que se fundamenten en el respeto, la aceptación y la comunicación abierta y significativa.

Esta realidad es un reflejo del problema al cual responde la formulación del presente proyecto: la poca atención que se le ha bridado hasta el momento al aspecto pedagógico, como clave para elevar la calidad de la educación inicial; a éste se suma el hecho de adoptar paradigmas, modelos y metodologías foráneas,

sin que medien procesos investigativos que permitan hacer las adaptaciones pertinentes para nuestro contexto.

Una investigación similar fue la adelantada por Catalán A., Jorge (2004), sobre las teorías subjetivas de los docentes que forman Docentes de Párvulos en una Universidad regional chilena, de la zona norte del país. El objetivo general de este estudio, se puede enunciar de la siguiente manera: Describir e interpretar las teorías subjetivas que poseen los académicos(as) que imparten docencia en la Carrera de Educación Parvularia, con respecto a los factores que facilitan y que obstaculizan el logro de la formación de Docentes de Párvulos en una universidad regional estatal chilena, teniendo como referente el Proyecto de Formación Inicial de Docentes en que se inserta.

El estudio se realizó con un diseño de “estudio de caso”, de carácter descriptivo-interpretativo, con una aproximación metodológica cualitativa. Teniendo como propósito generar teoría desde la base (Glaser & Strauss, 1967; citados por Catalán, 2004), el estudio se orientó a generar algunas hipótesis referidas a las condiciones existentes para alcanzar los objetivos en la formación de Docentes de Párvulos en una institución formadora específica, como también algunas orientaciones para futuras investigaciones y para analizar posibles cursos de acción.

La unidad de análisis de esta investigación corresponde a los académicos y académicas que imparten docencia en la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de La Serena, ubicada en la IV Región Coquimbo, Chile, a unos 500 kilómetros al norte de la capital. El número de sujetos participantes en las diversas modalidades de recolección de datos fue diferente. Una encuesta inicial se aplicó a la totalidad de los académicos que imparten docencia en la Carrera elegida, un total de 15 personas (2 hombres y 13 mujeres). Posteriormente se realizaron entrevistas en profundidad a cinco académicas, tres con jornada parcial en la

Carrera (de un total de cinco. Una se encontraba con licencia médica y otra en perfeccionamiento fuera del país) y dos con contratos por hora (una docente y una docente de prestación de servicios). Finalmente, se realizó un grupo de discusión que contó con la presencia de seis académicas que concurrieron a la invitación hecha a la totalidad del equipo.

A partir de los resultados del estudio, es posible evidenciar una escasez de enunciados identificables formalmente como teorías subjetivas. De manera predominante, los juicios del cuerpo docente tienen una apariencia descriptiva. Las argumentaciones reconocibles son remitidas a aspectos muy específicos de las temáticas abordadas en las preguntas. Por una parte, esto puede interpretarse como una carencia de juicios explicativos y, por tanto, de teorías subjetivas; por otra, plantea la posibilidad de que la no explicitación demanda del analista la reposición de elementos de algún modo implícitos y subyacentes en el discurso.

En este caso, ambas inferencias no son excluyentes. En primera instancia, el trabajo interpretativo consistió en la reconstrucción de las teorías subjetivas, más allá de la conciencia que los sujetos tuvieran de ellas. Teóricamente, se podría sostener, entonces, que hay predominio de un nivel “preteórico” en las representaciones de los sujetos de estudio; es decir, fragmentos o esbozos de teorías subjetivas; no obstante, cabe levantar ciertas hipótesis generales acerca de cómo el equipo docente se plantea frente al foco del estudio (la implementación del Proyecto de Formación Inicial –FIP–). La pertinencia de estas hipótesis, levantadas desde los datos, se confirma en la discusión de los resultados preliminares con las propias integrantes del cuerpo docente, instancia en que la interacción del grupo se tradujo en una complementación de explicaciones y en la formulación de juicios de carácter más propositivo.

La inclusión de una fase de retroalimentación, confirmó la posibilidad de contribuir gradualmente a la generación de enunciados explicativos de

complejidad creciente, ratificando la conveniencia de la reflexión colectiva en la ampliación de la conciencia y en la búsqueda de alternativas de acción. Por otra parte, el proceso llevado a cabo por las académicas, en el que en forma explícita se proponen un plan de acción en la fase de retroalimentación y síntesis del estudio, parece apoyar la postura de la consistencia entre pensamiento y acción, con respecto a las tesis contradictorias de la consistencia versus la inconsistencia, recurrentes en estudios del pensamiento del docente (Fang, 1996; citado por Catalán, 2004).

La reflexión posibilitó poner en común explicaciones acerca del propio papel de los formadores en el éxito del Proyecto de Formación Inicial (FIP). Adicionalmente, puso en evidencia la necesidad de evaluar las implicancias del FIP en aspectos no asumidos en su desarrollo como, por ejemplo, los requerimientos de recursos humanos para su implementación y la demanda del compromiso de las instituciones formadoras para desarrollar medidas y acciones que aseguren la continuidad y consistencia del proceso formativo y las posibilidades de poner en práctica las propuestas.

Si bien el estudio que se reporta está referido a la peculiar forma de representarse un proceso de formación inicial del cuerpo docente de una institución específica, y por tanto, sus resultados no son generalizables a otras instituciones; algunas conclusiones pueden tener un alcance que traspasa los límites de la unidad de análisis, contribuyendo al cumplimiento de la transferibilidad del estudio, como criterio de rigor científico a lograr en la investigación cualitativa. En efecto, los resultados obtenidos parecen confirmar la bondad de una iniciativa ministerial – la realización de proyectos FIP en el país – como una instancia de fortalecimiento de la formación docente, así como también la necesidad de optimizar su ejecución y de dar continuidad a la labor ya realizada. Probablemente, el hallazgo más significativo sea la comprobación – digna de considerar en otras instituciones, especialmente en virtud de la mencionada

transferibilidad – que en este caso las formadoras diferencian entre obstáculos, que corresponden a variables no controlables, y facilitadores, asociados a variables controlables, como sería la contribución del equipo docente. Esto representa un rescate del propio poder como factor de cambio, a la vez que una demostración de autonomía, que aparece como un objetivo de esta institución formadora.

En Colombia, los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación Nacional no son suficientes para generar las transformaciones requeridas; se hace necesario que las instituciones de educación preescolar promuevan espacios de reflexión que conduzcan a una resignificación de la práctica pedagógica, con los consecuentes beneficios para los niños (as) y para el futuro del país.

Otro estudio realizado en Chile por Reveco, Ofelia y Mella, Orlando (2000), titulado “El impacto de la Educación Parvularia en la Educación Básica”, cuyo objetivo general fue profundizar en el conocimiento de la interacción entre Educación Parvularia y Educación Básica, tratando de describir y precisar las características de esta relación, partió de las siguientes hipótesis:

- Primeramente, interesaba inquirir acerca del nivel de asociación entre resultado escolar en Lengua Materna (castellano) y la asistencia o no asistencia del niño/a a un Jardín Infantil previo a su ingreso a la Educación Básica.
- En segundo término, interesaba controlar si la asistencia o no asistencia al Jardín Infantil muestra algún grado de asociación con el resultado en matemática del niño/a.
- Finalmente, interesaba determinar dónde residía el mayor efecto, si en Lengua Materna o en Matemáticas, partiendo del supuesto dado por la literatura

de la especialidad, de que el efecto mayor debiera estar radicado en Lengua Materna.

El estudio utilizó los datos aportados por la encuesta SIMCE (Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación de Chile), aplicada a los 8° años de Educación Básica en el año 1997. En total son 215.494 estudiantes que conformaban el total de estudiantes en las escuelas básicas en Chile ese año. Se utilizaron pruebas simples de análisis, pues se buscaba pesquisar el efecto combinado o el efecto diferenciado entre otros factores, de la asistencia o no a Jardín Infantil sobre el resultado escolar. Por ello, se utilizó básicamente análisis Anova de un factor.

Con base en los resultados obtenidos, se llegó a las siguientes conclusiones:

Existe una asociación estadísticamente significativa entre el nivel alcanzado en Castellano en la prueba SIMCE para el 8° año Básico y la asistencia de estas niñas y niños al Jardín Infantil. Igualmente los datos señalan que existe una asociación estadísticamente significativa entre el nivel alcanzado en Matemáticas en la prueba SIMCE para el 8° año Básico y la asistencia de estas niñas y niños al Jardín Infantil. En esta perspectiva, se confirma lo ya aseverado en otros estudios científicos en el sentido que *la educación parvularia tiene un efecto decisivo en el resultado escolar.*

Cuando se investiga si la asistencia al jardín infantil implica que los logros son mayores en Castellano que en Matemática, como lo aseveran algunos estudios, con base en estos datos y resultados no se puede hacer tal afirmación, pues tanto el nivel de logro en Castellano como Matemática son impactados significativamente por la asistencia a un jardín infantil, y los efectos no son significativamente distintos.

Se encontró además una asociación sugestiva entre las expectativas de educación superior de la madre respecto de su niño y la asistencia al jardín infantil. Otros estudios pueden definir si esta asociación se debe o bien a que las madres de los niños que van al jardín infantil son de nivel educacional más alto que las madres de los niños que no van a jardín infantil, o bien a efectos directos del contacto con el jardín infantil.

Finalmente, se confirmó que existe una asociación estadísticamente significativa entre repitencia y no asistencia al Jardín Infantil. Al comparar los niños que asistieron a jardín infantil con los que no asistieron, se constata una mayor tasa de repitencia entre estos últimos.

Investigaciones como la descrita resaltan la importancia otorgada a la educación inicial como factor que contribuye a elevar los niveles de desempeño académico en los siguientes niveles de formación, lo cual le confiere gran relevancia a cualquier proceso investigativo que se adelante con miras al fortalecimiento pedagógico de este primer nivel de formación.

Un estudio más reciente, en la Ciudad de México, D. F., lo adelantaron Jaik Dipp, Adla; Serrano Morales, José Ángel & López González, Celia (2007), con el título Estudio Comparativo de la Calidad Educativa entre dos Modelos Pedagógicos a Nivel Preescolar. El propósito de este estudio fue realizar un análisis comparativo entre los modelos Montessori y tradicional, a fin de evaluar dos alternativas para el logro de la mejor calidad educativa. La comparación de modelos se realizó entre dos jardines oficiales de niños, uno federal y otro estatal, ambos representantes del modelo tradicional, y el grupo de la “Casa de los Niños” que opera por cooperación, representante del modelo Montessori; todos ubicados en Vicente Guerrero, Durango. Se tuvieron reuniones previas con el personal de los planteles para indagar sobre los campos formativos de ambos modelos y sus similitudes, a fin de establecer los parámetros a evaluar. Se trabajó con una

muestra de 20 niños entre 5 y 6 años de edad, de ambos sexos, para cada uno de los planteles, bajo el supuesto de que podrían existir diferencias significativas entre todos. Se midieron 5 variables que representan las áreas de trabajo del Montessori: vida práctica, sensorial, matemáticas, lenguaje y áreas culturales; constituyen una clasificación arbitraria que permite definir los términos de referencia para la comparación entre ambos modelos.

Los datos fueron recogidos mediante observaciones directas sobre actividades del proceso enseñanza-aprendizaje, y registradas en guías de observación mediante escalas arbitrarias del 1 al 5, siendo el 5 el valor más alto, equivalente al mejor desempeño. La evaluación se llevó a cabo durante una semana hábil en septiembre 2004, enero y junio 2005.

De acuerdo con los resultados obtenidos se observó que los estudiantes formados en el Montessori obtienen mejores resultados que en el tradicional, situación que puede explicarse si se consideran los métodos de trabajo utilizados: el enfoque tradicional se dirige a grupos de estudiantes y los avances en los programas son colectivos, si tomamos en cuenta que los estudiantes tienen diversos estilos de aprendizaje, así como diferente nivel de conocimientos previos para abordar los contenidos, el resultado es que algunos se quedan con lagunas de conocimientos. En contraste, el modelo Montessori propicia que los estudiantes se desarrollen a su propio ritmo, ya que reconoce la diferencia entre los intereses, la capacidad cognitiva y forma de trabajo de cada persona; además, apoya su desarrollo mediante el andamiaje académico de los aprendizajes, a través del guía y de sus compañeros (Vygotski, 1988; citado por Dipp, Adla; Serrano Morales, José Ángel & López González, Celia, 2007). Se destaca también que el impacto del efecto Montessori es más acentuado en los niños; es decir, en la generalidad de las variables, el rango del incremento de los promedios es mayor en los niños que en las niñas, si se considera que ambos están sujetos al mismo método y al mismo contexto, el efecto pudiera deberse a que las diferencias innatas ya

señaladas conllevan a diferencias en las capacidades cognitivas y de socialización, que en el caso de los niños, al parecer, son potencializadas de manera singular con la aplicación del modelo Montessori, ya que su enfoque educativo propicia que estas capacidades se manifiestan en diversas actitudes y habilidades tales como libertad, independencia, curiosidad, actividad motriz, etc., que son propias de los niños.

Los resultados de este estudio coinciden con los del proyecto de la IEA (Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar) sobre la enseñanza preescolar, el cual constató que cuando los niños de 4 años habían participado en programas donde predominaban actividades no estructuradas y centradas en el interés del niño tenían mejores resultados en las pruebas de lenguaje que aquéllos que habían realizado más actividades orientadas al desarrollo de las competencias de lectura, escritura y aritmética (UNESCO, 2007c; citada por Blanco Guijarro, 2008).

Según la autora, es necesario generar currículos flexibles y promover procesos pedagógicos que tengan al niño como centro, promoviendo su iniciativa, creatividad y participación, y utilizando estrategias que estimulen el juego, la experimentación, la observación y el intercambio social con adultos e iguales. La creación de entornos afectivos y seguros para los niños es un aspecto crucial y un derecho fundamental de los niños. Una educación centrada en el niño supone que el docente descentre la mirada de sí mismo para ponerla en el niño, aprendiendo a reconocerlo, respetarlo, valorarlo, entenderlo, y sobre todo en estas edades, a quererlo.

Estas reflexiones sólo pueden hacerse vida en una institución educativa, si se genera un verdadero compromiso de los docentes con la cualificación de sus prácticas de enseñanza, a partir de la construcción y reconstrucción de sus propias vivencias cotidianas.

Partiendo de las descripciones anteriores, es posible afirmar que los principales aportes de la revisión de antecedentes investigativos, en relación con el problema planteado en esta investigación son:

- Se evidencia un interés por fortalecer el nivel de educación inicial, desde propuestas de cualificación pedagógica, curricular y tecnológica, que se centren en los intereses de los niños, y privilegien el desarrollo de procesos cognitivos, comunicativos, de creatividad y autoconcepto, como pilares fundamentales en la preparación para la educación básica.

- Dicho fortalecimiento pretende operarse desde la transformación de las prácticas docentes, que tradicionalmente se han centrado más en actividades de tipo rutinario y han descuidado el trabajo personalizado y la potenciación de las diferentes dimensiones del desarrollo humano. Este tipo de limitaciones, puede superarse precisamente si se responde a orientaciones pedagógicas claras, que pongan de relieve la formación, no la adaptación al medio escolar.

- Así mismo, se resalta en todos los estudios la importancia del establecimiento de relaciones pedagógicas docente-estudiante, basadas en una interacción comunicativa sana, constructiva, abierta y flexible, mediada por la calidez y el respeto.

En tal sentido, se resaltan los objetivos de la presente investigación, en la cual se pretende generar reflexiones teóricas alrededor de las prácticas cotidianas, como posibilidad para avanzar hacia el fortalecimiento pedagógico de la institución en la que se realiza el estudio y aportar a las discusiones académicas sobre el nivel de formación inicial en nuestro país.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

2.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación desarrollado en este proceso corresponde a un enfoque hermenéutico, con fundamento metodológico en la etnografía educativa.

Se justifica el uso de este enfoque, teniendo en cuenta que, según Sergio Givone, la *hermenéutica* puede considerarse como la “*Teoría y práctica de la interpretación*” (Alvarado, Sara Victoria & Echavarría, Carlos Valerio, 2006). Pero esta interpretación sólo puede darse a partir de una comprensión de los textos sociales disponibles en el contexto elegido para el estudio, en los cuales deben revelarse, desde la historia, todos los fundamentos conceptuales que han guiado las prácticas educativas en su interior; dicha comprensión, según lo explica Gadamer (citado por Alvarado, Sara Victoria & Echavarría, Carlos Valerio, 2006), debe partir de un acercamiento a dichos textos, mediado por la claridad sobre lo que se quiere encontrar en ellos y por unos preconceptos del investigador, que no deben sesgar su visión, pues se debe establecer con ellos una relación dialógica; es decir, quien interprete los textos debe dejar que aquéllos le revelen todo lo que haya en su interior, partiendo de unas preguntas iniciales que se irán transformando y enriqueciendo a medida que se establezca una relación más estrecha con ellos y se vayan encontrando nuevos caminos para responder a esas preguntas.

El enfoque hermenéutico da la posibilidad de “comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo” (Alvarado, Sara Victoria & Echavarría, Carlos Valerio, 2006, p. 360), de forma tal que las prácticas que se han ido entretejiendo en la vida cotidiana dentro de un jardín infantil como el escogido para el estudio, permitirán ir estructurando el modelo pedagógico que se ha

consolidado durante sus años de historia, y en la medida en que se vaya dando piso teórico a ese modelo pedagógico, se irán comprendiendo también nuevas prácticas y la manera como se articulan entre sí.

La hermenéutica es, entonces, esa posibilidad de retomar las acciones humanas para darles sentido y para hacerlas trascendentes en un contexto determinado, pero también para potenciarlas como una posibilidad de construcción teórica, como un aporte a la comunidad académica, que vaya más allá de la mera descripción de fenómenos y se acerque a otro de sus pilares: la aplicación pues, para Gadamer, “ es un momento del proceso hermenéutico tan esencial e integral como la comprensión e interpretación” (GADAMER, Hans-Georg, 1977, p. 379).

Ahora bien, la elección de la etnografía educativa como alternativa metodológica se fundamenta en la concepción de que “una etnografía se centra en un grupo de personas que tienen algo en común, aunque en las etnografías actuales lo común puede diferir de lo que era común en las tradicionales; los participantes de una etnografía pueden compartir un sitio de trabajo, un estilo de vida, una residencia de cuidados o una misma filosofía de la gestión (...); en ésta, el investigador es parte del mundo que estudia y está afectado por éste (...) la buena etnografía produce teoría a partir de la naturaleza reflexiva de la experiencia etnográfica” (Alvarado, Sara Victoria & Echavarría, Carlos Valerio, 2006, p. 362). Se considera la etnografía educativa como posibilidad para mejorar las prácticas educativas y escolares, advertir la diversidad existente entre estudiantes y comunidades escolares, mejorar y flexibilizar las respuestas de los docentes, y orientar y mejorar la educación y la socialización.

Según Goetz y Le Compte (1988, p. 14), el objeto de la etnografía educativa se centra en *descubrir los que acontece cotidianamente en el ámbito escolar, a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para*

luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas. Y es precisamente por tal interés, que la presente investigación se apropió de los fundamentos metodológicos planteados por estas autoras.

2.2 DESCRIPCIÓN DEL CORPUS INVESTIGATIVO

2.2.1 Fenómeno a interpretar. El fenómeno seleccionado para su interpretación a partir del desarrollo de este proceso investigativo, corresponde a *la práctica pedagógica del Jardín Infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales*, materializada en sus discursos y prácticas de enseñanza. Con base en el objetivo del estudio, se empleó la selección basada en criterios.

Para seleccionar la información relevante, se partió de la necesidad de interpretar los *documentos institucionales y prácticas de enseñanza del Jardín Infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales*, así como el *discurso de la comunidad educativa de la institución sobre sus prácticas de enseñanza*. Como documentos institucionales relevantes se definieron los siguientes: *PEI, planes de trabajo trimestrales, planeadores y el libro Mis Genialidades 1, 2 y 3, informes de comportamiento y desarrollo, informes de evaluación y orientaciones terapéuticas, y cuaderno viajero*, teniendo en cuenta que en el PEI se encuentran: la normatividad vigente sobre el nivel de educación preescolar en Colombia; la forma como la institución aplica esos lineamientos desde su propia vocación e identidad, y las estrategias de funcionamiento de la institución; de otro lado, los discursos que produce la práctica en torno a los procesos de enseñanza en la institución, se encuentran en los demás documentos mencionados.

Para la elección de los miembros de la comunidad educativa, se empleó el procedimiento de selección de casos típicos; “aquí el investigador desarrolla un perfil de los atributos que posee el caso intermedio para, a continuación, encontrar

un ejemplar” (Goetz, J. P. & Lecompte, M. D., 1988; p. 101); en este sentido, se estableció como criterio imperante el hecho de haber formado parte de dicha comunidad educativa al menos por un año, pues esto asegura que ya se haya consolidado una identidad institucional, que se conozcan suficientemente los acuerdos expresos y tácitos sobre las prácticas de enseñanza del jardín y que se tenga un discurso propio sobre dichas prácticas, desde las percepciones grupal e individual.

2.2.2 Localización de las fuentes de datos. Por tratarse de una investigación etnográfica centrada en una institución educativa, se trabajó en ella, con los miembros que han tenido mayor estabilidad dentro de la misma.

2.2.3 Acceso a la fuente de datos y entrada en el escenario de la investigación. Teniendo en cuenta que la investigadora es directiva de la institución educativa en la que se realizó el presente proyecto, fue posible contar con disposición de toda la comunidad para colaborar en el proceso; no obstante, fue preciso establecer un clima de confianza, libre de presiones y predisposiciones que pudieran sesgar la información ofrecida por los participantes.

2.2.4 Diagramación. Este procedimiento, según Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988; p. 109), “permite identificar a los informantes clave y elaborar un esquema de la utilización del tiempo y de los acontecimientos diarios del colectivo, lo que hace posible el establecimiento de los parámetros para posteriores estrategias de diagramación más pormenorizadas. (...) permite al investigador (...) comenzar el proceso fundamental de clasificar y categorizar a las personas que serán sus fuentes de datos principales”; sin embargo, por el conocimiento que tiene la autora de la institución, este proceso se superó fácilmente.

2.2.5 Técnicas de recogida de datos. Para la presente investigación, la recolección de datos se basó en tres técnicas: la observación participante, las

entrevistas a informantes clave y la revisión documental.

La Observación Participante es considerada por Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988) como:

La principal técnica etnográfica de recogida de datos. El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte de su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos. (...) En las notas de campo, el investigador incluye comentarios interpretativos basados en sus percepciones; dichas interpretaciones están influidas por el rol social que asume en el grupo y por las reacciones correspondientes de los participantes (...) La observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo. (...) Es fundamental la recogida de relatos, anécdotas y mitos, como los que surgen en las conversaciones y charlas cotidianas de las salas de docentes, pues ayudan a comprender el sentido de los temas que más interesan a los docentes. (p. 126)

Esta estrategia se considera valiosa, por cuanto permite confrontar lo que los docentes hacen con lo que dicen; qué tanto de lo que creen, piensan y sienten pueden aplicar en la realidad y cuáles son las características de esa realidad que influyen en esas variaciones.

Para la observación participante, es necesario que el investigador “contemple la actividad de los individuos, escuche sus conversaciones e interactúe con ellos para convertirse en un estudiante que debe socializarse con el grupo que está investigando” (Goetz, J. P. & Lecompte, M. D., 1988, p. 128). La investigadora del proceso que se sustenta en este documento está inmersa en la institución y en la

dinámica de trabajo diaria dentro de la misma, razón por la cual fue más fácil la toma de notas sin parecer un “intruso”. En este caso, se empleó como método para el registro de datos el diario de campo (ver formato para toma de notas de campo –Anexo A)

Por su parte, la entrevista a informantes clave consistió en una conversación entre el entrevistador y el entrevistado, con el fin de registrar los discursos de los diferentes actores de la comunidad educativa sobre las prácticas de enseñanza del jardín y obtener información sobre sus sentimientos, percepciones y conceptos construidos durante el tiempo en que han estado vinculados a la institución.

Tales entrevistas fueron registradas con una grabadora de audio y transcritas luego, para su interpretación; se planeó inicialmente su aplicación individual a todas las docentes del jardín, por cumplir con los criterios de selección establecidos; esto con el fin de interpretar el discurso que orienta sus prácticas de enseñanza.

También se empleó esta técnica con cinco (5) egresados que se encuentran en diferentes niveles de la educación formal (básica primaria, básica secundaria y media) y fueron estudiantes de la institución por dos años o más, lo mismo que con dos (2) madres de familia de los egresados seleccionados. El entrevistador guió la conversación empleando preguntas abiertas que propiciaran la mayor cantidad de información posible y permitieran aprovechar preguntas imprevistas o no programadas, que trajeran riqueza informativa y complementaran el tema de investigación (ver protocolos de entrevistas, Anexos B, C y D).

Por último, la revisión documental, según Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988), comprende cuatro actividades: localización, identificación, análisis y evaluación; según las mismas autoras:

Se postulan los significados manifiestos y latentes que les atribuyen los participantes, así como los que aparecen a la luz de la investigación. Los materiales simbólicos revelan significados más sutiles o extendidos en un contexto cultural o grupal que los no simbólicos (...) Finalmente, los investigadores evalúan el conjunto de materiales recogido según su representatividad. Identifican y tratan los sesgos de selección (...). Valoran la autenticidad de los mismos, así como las deformaciones o falsificaciones de éstos atribuibles a los participantes. Por último, la evidencia recogida se compara con los datos recogidos en la observación participante y en las entrevistas, a fin de triangular la interpretación. Este proceso final exige que los investigadores reexaminen los materiales en el contexto del que fueron abstraídos. (p. 165)

En la presente investigación, dado el conocimiento que tiene la autora del contexto que estudió, fue posible agilizar la localización e identificación de los documentos que se analizaron y evaluaron (ver ficha para revisión documental – Anexo E-). Las evidencias obtenidas con esta labor se compararon con los datos recogidos en la observación participante y en las entrevistas, con el fin de triangular la interpretación.

2.3 METODOLOGÍA DE RECOLECCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Para tal fin, se planeó la realización cíclica de fases permanentemente retroalimentadas entre sí, con el fin de elevar a la categoría de interpretación la información recopilada mediante la aplicación de las estrategias de recogida de datos, de tal manera que pudiera responderse a los objetivos de la investigación; en tal sentido, se delimitaron los siguientes momentos:

2.3.1 Inmersión. Para sensibilizar a las docentes seleccionadas como informantes clave para la realización de las entrevistas, quienes también serían

sujetos de la observación participante, lo mismo que a los egresados(as) con sus acudientes, se hizo una reunión inicial con ellos, en la cual se presentó el proyecto, desde la sustentación del problema de investigación y la pregunta problema, pasando por sus objetivos, las estrategias de recogida de datos privilegiadas (excluyendo los instrumentos elaborados), las estrategias de organización del trabajo de campo (sin muchos detalles, sólo para aclarar que podría requerirse su colaboración en diferentes momentos) y los resultados esperados con la realización del mismo. Esta información se ofreció con el ánimo de contextualizarlos en el proceso en el cual estaban participando y mostrarles la trascendencia que tendría para el jardín y para las discusiones en el tema de educación infantil en los ámbitos local, regional y nacional; en tal sentido, se mostró que su participación en el mismo como un aporte, pues en ningún momento estarían siendo evaluados sus conceptos, especialmente en el caso de las docentes del jardín. Se presentó la experiencia, como la participación seria y sistemática en un trabajo de equipo, para la configuración de un horizonte pedagógico para el jardín, con base en la interpretación de una práctica pedagógica construida por todos sus actores, durante sus diez y ocho años de labores. Al finalizar este primer acercamiento, se buscó concertar el espacio más apropiado para la realización de las entrevistas con los egresados y sus acudientes.

Después de este primer encuentro, los momentos de observación participante se programaron en diferentes espacios, teniendo en cuenta cubrir todos los grupos, todos los tipos de actividades que se realizan con los niños, todos los salones y escenarios donde se trabaja con los niños y las dos jornadas del jardín; algunos fueron evidentes para las docentes, pues la investigadora estuvo observando su actividad y tomando notas simultáneamente; la duración de éstos fue igual a la duración de la actividad central observada. Otros momentos de observación se hicieron en espacios compartidos y la toma de notas fue posterior a la observación.

2.3.2 Primera recolección de datos. Se inició con los momentos de observación participante, tal como se describieron en el punto anterior, para evitar que el conocimiento de las preguntas que se había planteado la investigadora condicionara de cierta forma sus actuaciones durante las situaciones observadas. Las observaciones se realizaron en diferentes momentos de la jornada escolar (inicio, media mañana, toma de lonchera y finalización de cada jornada). Después se hizo la revisión de documentos (PEI, Planes de Trabajo y Libro Mis Genialidades), siguiendo las pautas del instrumento delimitado; esta se realizó en los momentos más propicios para la investigadora. Se realizaron entrevistas grupales con egresados y sus padres de familia.

2.3.3 Primer análisis de datos. A partir de las categorías iniciales planteadas, con base en las cuales se guió la recolección inicial de datos, se emprendió un proceso de organización de dichos datos, teniendo en cuenta los aportes que al respecto hacen Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988):

Para el proceso de categorización es fundamental la determinación de las propiedades y atributos que comparten las unidades de datos de una categoría. Para hacerlo, se reúnen los datos y se realiza un análisis sistemático de su contenido. Las propiedades de una categoría se descubren elaborando una lista de las semejanzas de las unidades analíticas incluidas en ella y de sus diferencias a otras unidades no pertenecientes a la categoría. A continuación, con las propiedades fundamentales se articula la definición abstracta de la categoría. (...) La comparación, contrastación, agregación y ordenación constituye el proceso mediante el cual el etnógrafo da comienzo a su descripción de base de una cultura. (p. 177 – 178)

Con los datos ya organizados y con una primera descripción de los mismos, se procedió a la determinación de vínculos y relaciones entre ellos, de acuerdo

con la formación y experiencias de la investigadora. Esta tarea permitió hacer un análisis inicial de las evidencias recopiladas hasta este punto.

2.3.4 Primera devolución de la información. Después del primer momento de análisis, por contar con una perspectiva un poco más amplia del fenómeno estudiado, desde las preguntas formuladas por la investigadora, se hizo una nueva revisión de la información recopilada en los documentos analizados (PEI, Planes de Trabajo y Libro Mis Genialidades), con la pretensión de validar la información proporcionada por ellos y analizada por la investigadora desde las categorías que han ido configurando el estudio. No se realizó la validación de la observación participante, ni de la información ofrecida por los padres de familia, teniendo en cuenta que estaba pendiente la realización de las entrevistas a informantes clave y no se quiso inducir a quienes serían entrevistados.

2.3.5 Segunda recolección de datos. La categorización inicial, hizo posible la delimitación de nuevas necesidades de indagación más focalizada, para cuya recolección se realizaron nuevas búsquedas documentales (Observadores de los estudiantes, planeadores, informes de comportamiento y desarrollo, y cuaderno viajero); así mismo, se empleó la técnica de entrevistas a informantes clave (docentes de la institución, madres de egresados), en los horarios programados previamente con ellas. Los instrumentos elaborados inicialmente fueron enriquecidos con la información obtenida durante la primera recolección.

2.3.6 Segundo momento de análisis. Con la nueva información obtenida se hizo un nuevo proceso de categorización, desde información más focalizada, que permitió avanzar no sólo en la descripción, sino en la comprensión de los datos obtenidos, afianzando cada vez más las categorías que configuran la práctica pedagógica del jardín infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales.

2.3.7 Segunda devolución de la información. Se llevó a cabo un segundo encuentro con los participantes del proceso, pero esta vez de manera independiente, es decir, una reunión con las docentes y otra con egresados y sus acudientes, de tal manera que la información proporcionada por unos no sesgara la visión de los otros. Se validó la información obtenida hasta el momento y se delimitaron las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción sobre el fenómeno estudiado.

2.3.8 Tercera recolección de datos. Con los nuevos focos de indagación delimitados (observación participante inadvertida por las docentes, durante toda la jornada escolar, en los niveles de párvulos, pre jardín y jardín); entrevista a un profesional de apoyo de la institución; revisión documental de las carpetas de remisiones y de informes de evaluación y seguimiento por parte de los profesionales que apoyan estos procesos en la institución; revisión documental de la cartilla “Truquitos para una convivencia sana y feliz”; entrevista a una docente del jardín sobre fechas especiales) se hizo una nueva recolección de datos, ajustada a las nuevas necesidades planteadas.

2.3.9 Tercer análisis. Habiendo avanzado en la comprensión sobre el fenómeno estudiado, alejándose de la simple descripción del dato, los constructos de los participantes del estudio se elevaron a la categoría de interpretaciones objetivas.

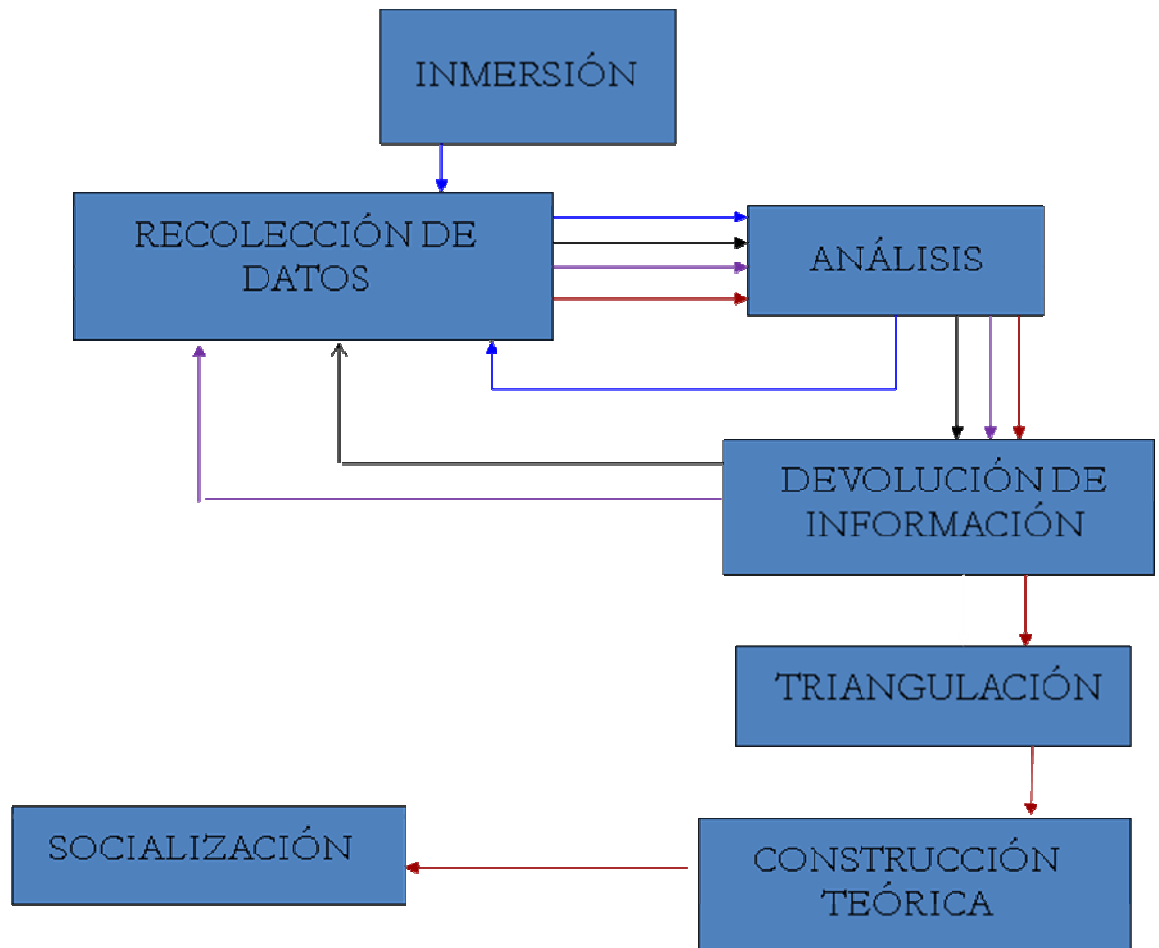
Después de revisar el fin original del estudio y de determinar que la información recogida fuera completa y suficiente, se procedió a finalizar la fase analítica del proyecto; ésta implica la reafirmación de las categorías emergentes, propuestas en las fases anteriores. Es decir, “el investigador después de trazar algunos esbozos generales del fenómeno estudiado, derivados de un análisis de

los datos en su poder, procede a ensamblar grupos de datos, articulándolos para conseguir un todo coherente” (Goetz, J. P. & Lecompte, M. D., 1988, p. 197).

2.3.10 Tercera devolución de la información. Se procedió de igual forma que en las anteriores, para validar el análisis final obtenido por la investigadora y ajustarlo según los aportes de los participantes.

2.3.11 Triangulación. Inicialmente se estableció un diálogo entre los análisis arrojados desde la recogida de artefactos, desde la observación participante y desde las entrevistas con informantes clave, lo cual permitió formular nuevas preguntas y establecer nuevas hipótesis para dar respuesta a la pregunta problema inicial. Finalmente, tomando como insumo el producto de la interpretación final, los sustentos teóricos que han iluminado todo el proceso y la perspectiva del investigador, se buscó una consolidación teórica que permitiera confrontar el análisis realizado, con los referentes teóricos iniciales, para comprender la realidad estudiada y avanzar hacia la integración conceptual y la consistencia y coherencia de los argumentos planteados. Fue así como, a partir de los insumos de las fases anteriores y del refinamiento de los datos descritos, analizados e interpretados, se llegó a la configuración del modelo pedagógico del Jardín Infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales.

A continuación se presenta un esquema en el que se visualiza la lógica de la metodología de recolección, análisis e interpretación de la información:



CAPÍTULO 3: RESULTADOS

Las evidencias recopiladas a través de las técnicas de recolección de la información seleccionadas para este estudio, permitieron ir consolidando las categorías de análisis definidas en un inicio, gracias a la confrontación permanente de la información, las cargaron de sentido y, adicionalmente, delimitaron categorías emergentes. A continuación se presentan las interpretaciones de la práctica pedagógica del Jardín Infantil Geniecitos, alcanzadas desde el proceso metodológico descrito:

3.1 LA ENSEÑANZA: CONOCER AL NIÑO PARA AYUDARLO A SER

La interpretación de la información recopilada en los discursos institucionales del Jardín Infantil Geniecitos y en las prácticas de enseñanza observadas, hace posible afirmar que *en Geniecitos se concibe la enseñanza como posibilidad formativa para los niños*, desde sus características particulares y de acuerdo con sus necesidades personales, pero siempre con el propósito de contribuir al desarrollo humano armónico y al desarrollo de la sociedad.

Esta tendencia se hace evidente en el Proyecto Educativo Institucional, donde se plantea la enseñanza como el proceso de: *“formación de potencialidades y valores, teniendo presentes las dimensiones del desarrollo humano, en relación con la evolución histórica y cultural”* (Jardín Infantil Geniecitos 2004, p. 14).

En cuanto a la formación de las potencialidades, en los documentos institucionales estudiados se encontró que en Geniecitos se parte de un conocimiento de cada niño, desde evaluaciones iniciales realizadas por expertos y desde el contacto permanente de las docentes, que se registra en el observador del estudiante y en el planeador semanal; este conocimiento de las

potencialidades es, entonces, un insumo esencial para orientar las prácticas de enseñanza, hacia el fortalecimiento de las mismas.

Con respecto a los valores, es necesario retomar la perspectiva institucional de aquellos que pretende formar el jardín infantil Geniecitos en sus estudiantes; éstos se hacen explícitos en los principios que rigen el jardín, tal como se presenta a continuación: “la ternura, la libertad, el respeto, la honradez, la amistad, la autoridad, la iniciativa, la actitud de servicio (...)” (Jardín Infantil Geniecitos 2004, p. 44). La formación en estos valores, se constituye, por tanto, en una prioridad en las prácticas de enseñanza del jardín.

Ahora bien, en lo referente a las dimensiones del desarrollo humano, es posible encontrar tres tipos de orientación en el PEI 2004–2007 (Jardín Infantil Geniecitos, 2004): En la organización del Plan de Estudios se identifican los contenidos y temas por áreas del desarrollo (Psicomotricidad, Sensopercepción, Desarrollo Conceptual, Lenguaje, Lectoescritura, Matemáticas y Educación Musical); en la metodología aplicable a proyectos pedagógicos, éstos se distribuyen por áreas (socio-afectiva, lenguaje, sensorio-motriz y cognitiva), mientras que en los criterios de evaluación se habla de tres unidades básicas de trabajo (socio-afectiva, psicomotriz y cognoscitiva), con lo cual no es muy clara la concepción que se tiene en el PEI sobre las dimensiones del desarrollo humano; es más, éstas no se mencionan como tal en este documento institucional.

Esta postura institucional sobre la concepción de enseñanza en Geniecitos, aunque se lleva a la práctica, tal como se constató en los documentos institucionales y durante la observación participante, no se refleja en el discurso de las docentes², algunas de cuyas respuestas se transcriben a continuación:

² Los nombres de las docentes no se revelan, en atención a las consideraciones éticas de la investigación; en tal sentido, cada una de ellas será identificada con la letra D, y la diferenciación entre una y otra se hará con números.

Para mí la enseñanza es lo que nos queda después de muchas vivencias, lo que aprendemos después de analizarlo. (D1)

Enseñanza es la forma en que el docente transmite sus saberes a los educandos. (D4)

Para mí la enseñanza es una interacción entre uno y los niños, porque ellos también aportan; al enseñar están ahí juntas la experiencia del docente y la curiosidad y motivación de los niños. (D5)

En la primera respuesta es clara la confusión existente entre enseñanza y aprendizaje, con lo cual no se deja claridad sobre la forma de asumir las prácticas de enseñanza por parte de esta docente; la docente no hace referencia al papel del docente en la enseñanza, sino que resalta al estudiante como quien recibe aprendizajes a partir de la enseñanza; cuando dice que la enseñanza es lo que nos queda, se refiere a lo que se aprende; al usar la expresión “después de muchas vivencias”, excluye esas vivencias del proceso de enseñanza y las coloca en un momento anterior, no especificado ni nombrado; tampoco define el tipo de vivencias.

En la segunda, al hablar de “la forma” se instrumentaliza la enseñanza y se equipara con lo metodológico, con la didáctica, mientras que el uso del concepto “transmisión”, indica que el docente traslada sus saberes a los estudiantes, tal como lo plantea el paradigma conductista; aquí el protagonista es el docente, quien supera al estudiante en saberes y practica la enseñanza cuando deposita esos saberes en él.

La docente cinco, por el contrario, no ve al docente como un actor aislado en el proceso de enseñanza, sino que dimensiona también el papel de los estudiantes en el mismo, pues de las expectativas, intereses y necesidades de aquellos depende, en parte, lo que él haga. Al referirse a la interacción, deja entrever una relación entre docentes y estudiantes, es decir un intercambio de

experiencias, inquietudes e ideas; resalta el aporte de los niños y las niñas, desde su espíritu innato de indagación (curiosidad) y desde su interés por aprender (motivación), características que el docente debe aprovechar para hacer de la enseñanza un proceso constructivo.

Las respuestas anteriores develan que no hay una unidad de criterios entre las docentes sobre este concepto, lo que se da por las experiencias educativas individuales, el estilo personal de cada docente y las concepciones personales que subyacen a sus prácticas educativas; pero más allá de la comprensión de las causas de esta disparidad, es importante resaltar que esto evidencia un desconocimiento de las docentes de lo estipulado en el PEI de la institución en este sentido, por falta de reflexión, discusión y apropiación sobre sus contenidos.

No obstante, existen evidencias en documentos como los informes de evaluación y de orientaciones terapéuticas, lo mismo que en los planeadores y en el observador del estudiante, de que las docentes parten de un conocimiento de los niños y luego planean sus actividades partiendo de esas necesidades, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo en el que se encuentren y las metas próximas a alcanzar, para potenciarlas. Así mismo, durante la observación participante se encontró, como constante, el fomento de valores como el respeto, la amistad y la actitud de servicio, en la interacción con los compañeros. En tal sentido, puede afirmarse que las prácticas de enseñanza del jardín infantil Geniecitos reflejan una concepción de enseñanza acorde con la establecida en los documentos institucionales, que refleja una tendencia Sociocultural, en la cual se prioriza la identificación de potencialidades de los estudiantes, con el fin de brindarle posibilidades para avanzar en su proceso formativo (Hernández Rojas, 1998).

3.2 EL APRENDIZAJE: AVANZAR CON OTROS, EN TODAS LAS DIMENSIONES, DESDE LAS PROPIAS POTENCIALIDADES

A partir de la revisión documental puede decirse que el PEI del Jardín Infantil Geniecitos (2004, p. 17) hace alusión a la *“participación activa de los niños en sus propios procesos de desarrollo personal, en su propia formación integral y en la construcción de su propio proyecto de vida”*. En tal sentido, se hace referencia a un proceso del cual el estudiante es artífice; un proceso de avance en el desarrollo de las propias potencialidades; un escalar hacia la cualificación personal en todas las dimensiones del desarrollo humano y, más allá de ello, una posibilidad de proyectarse hacia el futuro, hacia el papel que cada uno desempeñará en la sociedad.

Esta concepción de aprendizaje no es muy evidente en el discurso de las docentes, quienes durante las entrevistas realizadas hicieron planteamientos como los siguientes:

El aprendizaje son los conceptos, los conocimientos que adquirimos para ponerlos en práctica para la vida diaria. (D1)

El aprendizaje se da por las vivencias diarias, lo que tú vives a diario, en la casa, en el jardín, donde vayas vas a aprender. (D2)

El aprendizaje es la forma como las personas van evolucionando a lo largo de la vida, entonces los niños, a medida que van creciendo, adquieren conductas y nociones que les permiten desenvolverse de manera satisfactoria a lo largo de la vida. (D5)

Hay en el primer concepto una idea del aprendizaje como los saberes que se obtienen cuando se estudia; de hecho se equipara el aprendizaje con esos saberes, visión muy instrumental del proceso, que niega toda posibilidad de creación individual a partir de esos saberes; es más, se habla de “adquisición”, lo

que indica un proceso estático, de una sola vía, que no se enriquece con la interacción; ahora bien, se expresa que estos saberes deben servir para la vida, pero desde esta perspectiva esa aplicación pierde toda connotación de creatividad, de apropiación y recreación de esos saberes: aprendo cómo se hace algo y lo hago como lo aprendí.

Entre tanto, en el segundo concepto se amplían las perspectivas del aprendizaje hacia todas las posibilidades de interacción que se tienen, no sólo en el contexto escolar; así las cosas, los niños aprenden siempre, independientemente del escenario vital donde se encuentren, lo cual implica que el docente no es el único que propicia esos procesos de aprendizaje, sino que todas las personas y mediaciones con las que tenemos contacto a diario intervienen en ese proceso y lo enriquecen (incluyendo los medios de comunicación).

Mientras que en el tercero se toma todo el ciclo vital como una posibilidad de aprendizaje. Se hace referencia a este proceso como a la *forma de evolucionar*; es decir, no es la evolución en sí misma, sino el procedimiento a través del cual se evoluciona; de hecho se habla de *adquisición de conductas y nociones*, cuyo fin último es que el estudiante pueda *desenvolverse satisfactoriamente* en la vida; en otras palabras: el estudiante puede actuar adecuadamente si se le ha enseñado lo adecuado.

Es claro, a partir de estas respuestas, que tampoco existe unidad de criterios sobre este concepto, entre las docentes, aunque hay aportes interesantes, especialmente en relación con el papel de la interacción en el proceso de aprendizaje y con los fines sociales de esos aprendizajes. Las explicaciones pueden ser las mismas expuestas en el apartado anterior, pero lo más importante es precisar que hay poca reflexión y discusión, con las docentes y entre ellas, sobre los principios pedagógicos del jardín, propuestos en el PEI.

No obstante, durante la observación participante pudo constatar que las docentes realizan un trabajo acorde con los intereses y expectativas de los niños: llevan a cabo actividades de rutina para la formación de hábitos, que se consideran vitales en la educación inicial; parten de los presaberes y experiencias previas de los niños para introducir la actividad central; integran las diferentes áreas del desarrollo, y fomentan actitudes y valores positivos en los niños y las niñas.

Estas evidencias sobre la práctica pedagógica del Jardín Infantil Geniecitos reflejan una concepción del aprendizaje, desde la cual se privilegian los aprendizajes que la cultura considera relevantes y valiosos, los cuales se alcanzan a partir de la interacción, en la perspectiva del desarrollo individual y social, muy en la línea de los planteamientos del paradigma sociocultural (Hernández Rojas, 1998).

3.3 EL ESTUDIANTE DEL JARDÍN INFANTIL GENIECITOS: UN SER RELACIONAL

La revisión documental permite afirmar que en el Jardín Infantil Geniecitos, según su PEI (Jardín Infantil Geniecitos 2004, p. 9), se concibe al estudiante como un *“ser libre, autónomo, responsable y conquistador de valores para vivir en comunidad; un ser social, líder, constructor y solidario, que interactúa a través del lenguaje”*. Esta forma de definir al estudiante permite varios análisis:

En primer lugar, el hecho de otorgar a niños de cero a cinco años la posibilidad de ser libres, autónomos y responsables podría parecer ilógico; no obstante, éste se refiere más a los valores, actitudes y comportamientos con los cuales la institución quiere contribuir dentro del proceso de formación de quienes son sus estudiantes: el Jardín Infantil Geniecitos espera que sus egresados, en la edad adulta, sean seres libres, autónomos y responsables.

En segundo término, al referirse al estudiante como un ser que conquista valores para vivir en comunidad, como un ser social, líder, constructor y solidario, se vislumbra una clara vocación por la formación de una conciencia ciudadana, con miras a contribuir al desarrollo social.

Por último, es importante resaltar el énfasis en la dimensión lingüístico-comunicativa, como posibilidad de interacción con el medio social, la cual puede explicarse por la preponderancia que se ha dado en la normatividad actual a las competencias comunicativas y, adicionalmente, por la formación profesional de las directivas de la institución.

Esta forma de concebir al estudiante no se refleja en el discurso de las docentes, en cuyas entrevistas se encontraron los siguientes aportes:

Los estudiantes son los protagonistas del proceso, con la ayuda de ellos se construye un buen aprendizaje, a través de sus inquietudes. (D1)

El estudiante es el que recibe los saberes y explora de acuerdo a sus necesidades, pregunta y aprende con la ayuda del docente. (D4)

Los niños tienen mucho potencial, aprenden a través de todos los sentidos, son muy curiosos y eso les ayuda a avanzar cada día. (D5)

En la primera afirmación, puede verse un interés por mostrar al estudiante como el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje; en tal sentido, es quien da la pauta sobre los aprendizajes que se construirán con él.

En la segunda, hay una contradicción, porque se muestra primero un papel pasivo en el aprendizaje (*recibe los saberes*), luego un papel activo (*explora de acuerdo a sus necesidades*), y por último un rol interactivo (*aprende con la ayuda del docente*). La docente trata de repetir discursos que ha escuchado o leído en algunas ocasiones y que han sido catalogados como válidos por algunos pares

académicos; trata de interiorizar estos conceptos, pero no ha hecho una reflexión suficiente sobre su actuar pedagógico, como para transformar sus concepciones y sus prácticas; por eso su discurso no es coherente.

En la tercera, se resalta el potencial y la curiosidad del estudiante, pero ese potencial y esa curiosidad se reducen a la percepción y exploración del mundo por medio de los sentidos.

No obstante, se destaca también, en el perfil del niño Geniecitos (Jardín Infantil Geniecitos 2004. p. 43), su formación integral como ser *“con capacidad para comprender el mundo que nos rodea, desarrollar la mente, el espíritu y el cuerpo y con ingenio y talento para progresar”*.

En esta postura, confluyen tres elementos esenciales: La comprensión del mundo, que hace explícito un interés por trascender la concepción del estudiante como receptor de saberes, pues implica que esos saberes sean aprehendidos por el niño y le sirvan para interactuar en ese mundo circundante; el desarrollo de la mente, el espíritu y el cuerpo, que revela una mirada integral del niño, desde las diferentes dimensiones del desarrollo humano, y el ingenio y el talento, como cualidades del niño para transformar los saberes aprehendidos en el jardín y usarlos para avanzar en su proceso formativo y en la posibilidad de aportar a la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, puede afirmarse que Geniecitos tiene una concepción de estudiante como ser que se relaciona con su entorno a través del lenguaje, que indaga sobre él para comprenderlo, y que interactúa con otros desde el fomento de valores que lo llevarán, paso a paso, hacia la formación de una autonomía y de una conciencia social, como corresponsable de la transformación de ese entorno, en beneficio de todos. Las docentes de Geniecitos trabajan para fomentar los valores, los hábitos y las actitudes que los llevarán por

ese camino formativo (lo cual se refleja en las prácticas de enseñanza observadas), pero no se han propiciado entre ellas las reflexiones conceptuales suficientes como para sustentar con solidez la concepción de estudiante que subyace a sus prácticas.

Sin embargo, si se contrastan con la teoría que sustenta este trabajo, puede advertirse en estos fundamentos una tendencia sociocultural (Hernández Rojas, 1998), teniendo en cuenta la preponderancia dada a la interacción y la mirada del estudiante como ser creativo e innovador que puede aportar, más adelante, al enriquecimiento de los saberes aprehendidos y, consecuentemente, al fortalecimiento y avance de su cultura.

3.4 EL DOCENTE COMO GUÍA

En el PEI del jardín infantil Geniecitos (2004, p. 17) se concibe al docente como *“un guía que posibilita la participación activa de los niños en sus propios procesos de desarrollo personal, en su propia formación integral y en la construcción y proceso de su propio proyecto de vida”*

En tal caso, y de acuerdo con lo encontrado en la revisión de documentos, el docente ya no decide unilateralmente lo que debe enseñarse a los niños, sino que tiene que atender a sus particularidades, no sólo relacionadas con la edad, sino con su mayor facilidad para unos aprendizajes en relación con otros; esto implica una formación más sólida del docente, que le permita entender esas necesidades y responder adecuadamente a ellas. Si el docente es un guía, se infiere que su papel es acompañar el proceso de formación de sus estudiantes, ayudarles a encontrar la ruta más conveniente para lograr el pleno desarrollo de sus potencialidades, apoyarlos en la construcción de sus metas personales y en el alcance de las más inmediatas, que se constituyen en peldaños para seguir

avanzando. El docente guía reta las mentes de sus estudiantes para impulsarlas hacia la búsqueda de nuevas respuestas a sus preguntas.

Pero dicha concepción de docente no es tan evidente en las entrevistas a las docentes, en las cuales fue posible encontrar las siguientes aseveraciones:

Yo siempre me he visto más como una amiga de ellos, como la que está ahí cuando ellos tienen dudas para resolvérselas. (D1)

El docente es el que debe orientar a los estudiantes por dónde es, darles la respuesta correcta. (D2)

El docente es el que está pendiente de los procesos de aprendizaje y de las necesidades que tengan los niños, acompañándolos en todo: en los conocimientos, en los problemas, cuando están enfermos, en todo. (D3)

Uno los deja explorar, yo creo que por medio de eso ellos aprenden qué es lo que uno quiere darles a ellos. (D4).

Para mi el papel que yo hago con las niñas es estar ahí y guiar ese apoderamiento del mundo que ellas van teniendo, que si sea como el correcto.... (D5)

En todas ellas se deja entrever una concepción del docente como acompañante, desde diversas perspectivas:

El amigo, que acompaña y escucha, pero no orienta, con lo cual se pierde la esencia de su misión formativa, el docente se pone al mismo nivel del estudiante, cuando su mayor experiencia y su propia formación lo comprometen con un rol diferente al del estudiante, porque ha transitado más caminos que él, caminos diferentes a los que él haya podido recorrer, que no ha recorrido por él, ni para él, sino que le han permitido atesorar un bagaje que le permite acompañarlo por esos y otros caminos diferentes, no llevándolo de la mano, sino permitiéndole descubrir y superar los obstáculos por sí mismo.

El cuidador (que está pendiente de sus necesidades para satisfacerlas), óptica desde la cual el estudiante se percibe como un ser indefenso, que necesita del docente para poder sobrevivir; a pesar de la edad de los niños que asisten al jardín y de que los más pequeños (sala-cuna y caminadores) todavía necesitan cuidados maternos.

El compañero, que deja ser y hacer, sin mayores intervenciones, muy en la línea del amigo, pero con un menor compromiso afectivo; el compañero está al mismo nivel que el estudiante y no está comprometido con él desde ningún punto de vista, razón por la cual es una visión pobre de la labor del docente.

Y, por último, el veedor, que verifica que el estudiante esté haciendo lo correcto, con la convicción de que él posee el saber y debe enseñarle al estudiante a hacer las cosas como él las hace (no hay otra manera, no existe otra posibilidad) y cuando reproduce aquello que se le ha enseñado le otorga la aprobación, pues, de lo contrario, debe reprobar.

Ninguna de esas perspectivas traduce el rol de guía ya descrito, de acuerdo con lo estipulado en el PEI; en todas prevalece la percepción del docente como el dueño de la verdad (*resuelve dudas, da la respuesta correcta, se cerciora de que aprendan lo que deben, de escoger los aprendizajes indicados*); no obstante, se ve también un interés por la parte socio-afectiva (*es amigo, está pendiente de las necesidades y problemas de sus estudiantes, incluso de salud*).

En suma, desde los fundamentos teóricos en que se apoya este trabajo, es evidente que en Geniecitos prevalece la idea del docente como guía, muy en la línea de los modelos interestructurantes, como el sociocultural, pero falta mayor claridad entre las docentes sobre el tipo que rol que desempeña este guía en el proceso formativo de los niños.

3.5 EL JUEGO: ESTRATEGIA FUNDAMENTAL PARA EL TRABAJO ARTICULADO DE TODAS LAS ÁREAS

En el PEI del jardín infantil Geniecitos (2004, p. 18) se expresa que *“el personal docente debe estar dispuesto a desarrollar un plan racional de enseñanza, que permita seleccionar estímulos de calidad y utilizar aquellos que más le convienen a la condición de cada niño, equilibrando su ritmo de presentación, de tal manera que puedan ser captados sin provocar desequilibrios. En el éxito de esta tarea colaborará el conocimiento de técnicas audiovisuales, cuyo empleo por parte del docente es imprescindible”*.

Se explicita aquí la priorización de un “plan racional de enseñanza”, que se hace realidad en los planes de trabajo trimestral y en las planeaciones semanales, documentos que se basan en las escalas de evolución, y ponen como imperativo el logro de determinadas conductas para la edad, en cada una de las áreas del desarrollo. Para llevar a la práctica estos planes, tal como se expresa en el PEI, se privilegia la presentación de materiales que impacten los canales auditivo y visual, racionalizando su uso, para evitar la saturación, tal como lo propone el paradigma conductista. Llama la atención la aseveración “sin provocar desequilibrios”, pues es precisamente a partir de los desequilibrios como se pueden generar nuevos aprendizajes, según el paradigma cognitivo; no obstante, dado el contexto en el que se usa, es posible inferir que se está haciendo referencia a elementos que perturben el ambiente de la clase. También se habla del uso de materiales diferenciados, según las necesidades de cada niño, muy en la tendencia de la personalización del proceso.

Más adelante, se agrega: *“el enfoque constructivista se hace relevante en la medida en que se canalizan los intereses particulares de cada niño para elaborar un proyecto pedagógico que beneficie las áreas de formación del nivel preescolar en que se encuentre. Así se integra a la enseñanza el interés del grupo y se evita*

la parcelación y la atomización del aprendizaje” (Jardín Infantil Geniecitos 2004; p. 19). Puede ratificarse en estas orientaciones del PEI la inclinación a personalizar el trabajo y hacerlo más pertinente, atractivo y ajustado a los intereses de los estudiantes; así mismo, se plantea el imperativo de la integración de las áreas para la integralidad del aprendizaje y para hacer más lúdico el trabajo, más ajustado a las características específicas de la población infantil. Pero al revisar los planes de trabajo trimestrales, no se observan evidencias del trabajo por proyectos; sólo se mencionan los nombres de dos proyectos (“Mi Ciudad”, “Jugando me divierto y aprendo”), mas en la planeación se hace sólo un inventario de conductas para la edad; es más, el segundo nombre sugiere más una estrategia didáctica que un tema integrador de contenidos.

Empero, para obtener mayor claridad sobre este punto, es pertinente resaltar el testimonio de una de las docentes, quien expresa:

Yo pienso que cuando ellos tocan, cuando ellos están manipulando, cuando tienen ese contacto directo con las cosas, me parece que asimilan más lo que deben aprender. (D1)

Aquí se pone de relieve la experiencia como facilitadora del logro de aprendizajes, el contacto sensorial como una forma idónea de acercarse al aprendizaje de fenómenos desconocidos; también se resalta la posibilidad de descubrir, de crear, muy en la línea de lo planteado en el PEI. La misma docente agrega:

Yo me baso en lo que a ellos les gusta hacer, por ejemplo yo con los números, me encantó jugar la golosa, o sea, saltando sobre los números y todas esas cosas, (...) para mi la motricidad gruesa y que ellos tengan muy buen equilibrio, les facilita más ir aprendiendo todo lo que viene

alrededor y que tengan una buena interacción con el medio, también me parece eso muy importante. (D1)

En esta explicación se muestra la relevancia otorgada a los intereses y necesidades particulares de cada niño, lo mismo que al juego como una forma de facilitar los aprendizajes en los niños y de favorecer la integración de áreas (motricidad gruesa, matemáticas, lenguaje, socialización), lo que otorga muchas posibilidades al trabajo, contrario a lo que sucede cuando se aborda cada área de manera aislada.

Al respecto, se puntualiza en el PEI (Jardín Infantil Geniecitos 2004, p. 19): *“cualquiera que sean las estrategias pedagógicas, deben tener un norte claro hacia el desarrollo de potencialidades relacionadas con la senso-percepción, las representaciones, la situación espacial, el ritmo, la atención, la memoria, la imaginación, la psicomotricidad, el esquema corporal, la lateralidad, los procesos lógico-matemáticos y el lenguaje, siempre y cuando se desarrollen para beneficio personal y grupal (...)”*. Se pone de relieve aquí el uso de estrategias de enseñanza que prioricen el desarrollo de las potencialidades del niño, indispensables en la preparación para su avance hacia los siguientes niveles de la educación formal, que se constituyen en aprestamiento para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Tal como se expresa en el documento, se parte del fortalecimiento de las potencialidades particulares, lo que no implica que el trabajo se desarrolle de manera individual.

Por su parte, en el libro Mis Genialidades se menciona el trabajo por áreas, aunque se hace alusión a otras dimensiones diferentes a las encontradas en los planes de trabajo trimestrales (corporal, comunicativa, cognoscitiva, ética, actitudinal, valorativa y estética); no obstante, se proponen, principalmente, actividades para el desarrollo de la motricidad fina. Es importante, sin embargo, aclarar que éste se constituye en un instrumento de trabajo y que la actividad

marco en la cual se desarrolle cada tarea puede orientarse desde cualquier temática.

De igual forma, en el ejercicio de observación participante inicial fue evidente la tendencia de las docentes a desarrollar actividades dirigidas al trabajo de destrezas manuales, de tipo aprestamiento; durante su realización, las docentes usaron canciones como técnica para captar la atención de los niños, y mantener el orden, más no para trabajar nociones. En los momentos en que los niños se distraían, o hacían algo diferente a lo indicado no se daba intervención de la docente; tampoco cuando manifestaban alguna dificultad para realizar el trabajo. No se observó integración del trabajo con otras áreas, y se encontró una planeación igual para todos, no de manera personalizada.

En la clase de inglés, el tiempo y el tipo de actividades no se adaptaron completamente a la edad de los niños, ni a las respuestas dadas por ellos o a los temas de interés propuestos. En la mayoría de los casos, no se aprovechaban las intervenciones de los niños para enriquecer el proceso de enseñanza, ni se empleaban estrategias especiales para manejar casos con dificultades de atención; todos debían adaptarse al trabajo, tal como se tenía planeado. No se atendía a los ritmos particulares de trabajo, proponiendo nuevas actividades para niños que terminan sus tareas más rápido.

En contraste, con los niños de Caminadores, aunque las actividades de rutina son muy extensas, se destinaba un buen tiempo a la actividad central de lenguaje, integrando otras áreas. En la ejecución de las actividades tampoco se observó el trabajo por proyectos pedagógicos, ni la integración de las diferentes dimensiones del desarrollo; en ellas, se hizo evidente la tendencia encontrada en el PEI a privilegiar las áreas de aprestamiento para la lectoescritura.

No obstante, en el segundo momento de observación participante, que se realizó de manera inadvertida para las docentes, durante toda la jornada escolar, con toma de notas posterior a la observación, se obtuvieron hallazgos muy disímiles: En la actividad del nivel de jardín, se observó un trabajo sistemático que refleja una planeación institucional de los momentos que deben vivir los niños rutinariamente en el jardín, para la formación de hábitos. Se notó un buen trabajo de las docentes, pues los niños se comportan de manera adecuada en todas las situaciones, y cuando se presenta alguna dificultad se toman medidas pertinentes y formativas para solucionarla. Se destaca el trato delicado de la docente hacia los niños. La actividad central integra contenidos de precálculo, preescritura y motricidad, e implica trabajo en equipo; se refleja en ella un trabajo pertinente y agradable para los niños. La actividad de cierre es constructiva, pues permite volver sobre lo trabajado, afianzar conceptos y compartir sentimientos y pensamientos, de manera abierta y espontánea.

En la actividad de pre jardín, se nota un trabajo acorde con los intereses y expectativas de los niños: las actividades de rutina para la formación de hábitos, que se consideran vitales en la educación inicial; el hecho de partir de los presaberes y experiencias previas de los niños para introducir la actividad central; la integración de las áreas de lenguaje, pre cálculo y motricidad fina, así como la lúdica y la intervención permanente de la docente para fomentar actitudes y valores positivos en los niños.

Así mismo, en la actividad de párvulos se partió de las intervenciones de los niños para desarrollar la actividad; la lúdica fue fundamental y se usaron las canciones como ayuda formativa, no como estrategia para el manejo de la disciplina; se integraron las áreas de lenguaje, sensopercepción, ciencias naturales y ética en una sola actividad con un eje temático central. Se resalta, además, el trato delicado y cariñoso de la docente para con los niños.

Este aspecto también fue tema de indagación en las entrevistas a informantes clave, algunas de cuyas respuestas se transcriben a continuación³:

En Geniecitos aprendí lo primero que le enseñan a uno, los colores, a colorear, a no salirme de la raya, las cosas fundamentales, no sé, todo eso se aprende acá. Yo tengo muchos de los dibujos que hice acá... me acuerdo sentada dibujando o punzando, pintando, haciendo trabajos. (E1)
Yo me acuerdo de las canciones, del cancionero (...) de cuentos (...) me acuerdo de que punzábamos el cuaderno (...) y de algodón, de pegas. Me acuerdo que yo vivía tumbando el teatrino. (E2)

Me acuerdo del parque, cuando jugaba con mis amiguitas en el pasamanos, yo me montaba en el pasamanos y me columpiaba, en el lisadero, también de la piscina de pelotas, del saltarín, de donde hacían las fiestas (...) Natalia nos enseñaba palabras en inglés (E5)

En el primer testimonio se resalta el trabajo de motricidad fina, ya puesto de relieve en el libro *Mis Genialidades* y resaltado como indispensable como preparación para el aprendizaje de la escritura. No obstante, contrario a lo que se pensó en un inicio, éstas no son las únicas tareas que desarrollan los niños en el jardín, ni las principales, ni a las que se dedica más tiempo, tal como se pudo constatar en el segundo momento de observación participante y como se expresa en el segundo testimonio, en el cual se habla de actividades de lenguaje como los cuentos y el trabajo en el teatrino. Según se planteó anteriormente, el trabajo alrededor del área de lenguaje fue evidente en la observación participante, integrado a las demás áreas, lo que enriquece la labor formativa y la hace más edificante y más enriquecedora para el desarrollo cognitivo y socio afectivo.

³ Al igual que con las docentes, los nombres de las madres y de los egresados no se revelan, en atención a las consideraciones éticas de la investigación; en tal sentido, cada madre será identificada con la letra M y cada egresado con la letra E, y la diferenciación entre uno y otro se hará con números.

En el último testimonio, se hace referencia al trabajo de motricidad gruesa, preponderante para el avance hacia etapas posteriores y hacia el logro de aprendizajes escolares, según se explicó previamente; la egresada entrevistada, además de evocar las actividades de este tipo que desarrollaban en el parque, recordó también la enseñanza del inglés, lo que reitera que el desarrollo de actividades de motricidad fina no es prioridad, sino complemento.

Entre tanto, las madres de familia expresan:

Mi hijo (...) en una semana se aprendía una canción, a la otra semana una poesía (...) me acuerdo que trabajaban con lana, colores, semillitas, con pajitas, con pitos, con papel, hacían rollitos, con bajalenguas, con crayolas, pinturas, llegaban con las manos pintadas, pues, trabajaban con muchas cosas. (M1)

En Geniecitos a toda hora les leían cuentos, las ponían a representar los personajes del cuento, las ponían a inventarse historias, les estimulaban mucho la imaginación, les hacían perder el miedo a hablar en público y les trabajaban mucho el lenguaje (...) en los trabajos manuales usaban lentejas, pasticas de letricas u otras figuras, algodón, plastilina, papel seda, pinturas; todo lo que uno se pueda imaginar, y sé que trabajaban mucho en el teatrino con títeres, instrumentos musicales y otros juguetes que a ellas les encantaban. También les enseñaban muchas canciones y nos entregaban el cancionero para que lo tuvieran en la casa. También los dejaban jugar en la piscina de pelotas y en el parquecito, que a ellas les encantaba. (M2)

Esto reafirma lo expresado por los egresados; la primera madre entrevistada menciona las actividades de motricidad fina, pero con una gran dosis de creatividad, pero resalta el trabajo en el área de lenguaje, a través de cuentos,

canciones, poesías, versión confirmada por la segunda madre de familia, quien menciona los cuentos como estrategia para estimular el desarrollo de la imaginación y de las habilidades de expresión oral.

En ambas entrevistas, las madres destacan el uso de una abundancia de recursos para enriquecer las estrategias y técnicas de enseñanza, aunque no se puede hablar de un trabajo por proyectos, pero si puede considerarse como integrado; es decir, las áreas no se trabajan de manera aislada como se planteó en un inicio, sino que se integran desde la lúdica y, por consiguiente, hacen más agradable el trabajo para los niños.

No obstante, esto no es tan claro para las demás docentes, quienes expresan:

Las actividades son muy dinámicas, se hace con ellos un cuento, luego pasa a la actividad y ya terminada la actividad se retroalimenta con un cuento, con una actividad más pequeña, con una canción. (D3)

Aquí el cuento y las canciones se ven como una actividad secundaria, no como una oportunidad para el desarrollo de la creatividad y la imaginación; se subordinan a actividades de motricidad fina, y se usan como motivación o retroalimentación (la actividad central es la de motricidad fina). Esto responde a las orientaciones y concepciones particulares de las docentes, que no están alineadas con el horizonte institucional, condición indispensable para potenciar el trabajo del jardín.

Otra docente afirma:

Ellos aprenden mucho es jugando, construimos con torres, también jugamos en el parque; ¿qué aprendemos? todo es por medio del

lenguaje, por cosas artísticas: manualidades, todo lo que hacemos ¿qué se hace con ellos en el sentido de manualidades? coger arena, coger pasto, sentir las texturas, todo con ellos es puro juego. (D4)

Esta respuesta no es muy clara, pero resalta la lúdica como principal estrategia para el trabajo en todas las áreas, pero una lúdica fundamentada en el trabajo psicomotor y sensorio-perceptual, integrado con el lenguaje y las manifestaciones artísticas.

Ahora bien, al indagar sobre todas las actividades que realizan durante una jornada en Geniecitos, una docente explicó:

Ellos llegan y siempre interactúan con los niños de otros salones, (...) mientras llega la ruta, ya luego tenemos tiempo para ir al baño; ya luego nos vamos para el salón y empezamos a conversar o tomamos lista, hacemos la oración, casi siempre cantamos una canción, yo les dibujo mucho, les dibujo en el tablero cuando es una canción nueva las escenas de la canción, ya luego, por ejemplo si es la lectura de un cuento, elegimos el cuento entre todos, yo llevo los temas referentes y cuentos que se me acomoden y lo elegimos entre todos (...) Luego ellos dibujan lo que más les gusta del cuento, también conversamos acerca del cuento o yo les hago preguntas del cuento, que ellos le busquen otro final a ese cuento, esa era otra actividad.

Otra actividad por ejemplo con cuentos, es que ellos elijan el cuento y luego, “quién quiere leer el cuento” y ellos se paran al frente y cada uno interpreta el cuento a los otros amigos observando todos los dibujos (...) Después de esa actividad viene la lonchera; el tiempo de la lonchera es larguito porque ellos se demoran siempre, hay unos que se demoran más que otros, luego de eso van al baño, organizamos el salón y hay

actividades diferentes, yo hago actividades como: armar rompecabezas, me gusta mucho que elijan qué quieren hacer; por ejemplo este año les encantaba armar rompecabezas, ya tan grandes entonces eran rompecabezas con más fichas, más cortes y les encantaba o jugar al papá y a la mamá (...) Después ya nos reunimos otra vez con los otros grupos, porque el jardín tiene la ruta y hay otros niños que vienen por ellos y hay otros que almuerzan, entonces ya en ese momento, ellos ya se quedan ahí con una profe y con esa profe tienen una actividad, que también son variadas: amasado de plastilina o ensartado o fichas de encaje, ya son diferentes cosas en las que se puedan involucrar todas las edades, entonces ahí ya esperan a que los recojan. (D1)

La docente sugiere aquí diversas estrategias para hacer la mencionada integración de áreas: desarrollo de actividades de rutina que forman hábitos y valores indispensables para la convivencia armónica; el dibujo como recurso mnemotécnico, para el aprendizaje de canciones, pero también usado como forma de expresión que refleja la comprensión de los contenidos de un cuento; los cuentos empleados como estrategia para fomentar el amor por la lectura y para desarrollar la imaginación y la creatividad; el juego libre y las actividades de motricidad fina, como posibilidad de favorecer la interacción entre niños de diferentes niveles, con lo cual también se promueve la socialización y se fortalece el compañerismo y el sentido de pertenencia con la institución.

Como puede apreciarse, son muy diversas las actividades que se desarrollan con un grupo de Geniecitos en una jornada normal; dichas actividades involucran todas las áreas y tienen en cuenta las características, gustos y necesidades de los niños. No obstante, aunque las actividades de rutina sean iguales para todos, la actividad central no puede generalizarse, pues depende de factores como la edad de los niños y la creatividad, el estilo y las concepciones de la docente.

Desde estas reflexiones es posible afirmar que en Geniecitos el juego es una estrategia fundamental para el trabajo articulado de todas las áreas, haciendo énfasis en el área de lenguaje como el eje de las demás, como la que permite mayores avances en las demás dimensiones a que se hace referencia en el PEI, en beneficio de los procesos formativos de los estudiantes y de su avance hacia nuevas etapas en el aprendizaje escolar.

Ahora bien, desde la óptica de la teoría que sustenta esta tesis, y de acuerdo con las evidencias presentadas en cuanto a las estrategias y técnicas de enseñanza, se encuentran algunos elementos conductistas (control de estímulos), otros del paradigma psicogenético (desarrollo de las potencialidades individuales a partir de los propios intereses) y otros del sociocultural (el juego como estrategia de interacción social, que facilita el desarrollo armónico en todas las áreas, privilegiando el lenguaje y su función comunicativa). En tal sentido, puede afirmarse que no se vislumbra una tendencia hacia uno solo de los paradigmas propuestos por Hernández Rojas (1998); no obstante, se encuentra, en las prácticas, un predominio del paradigma sociocultural, dado el carácter de interacción lingüístico-comunicativa que se le imprime al juego como estrategia de enseñanza.

3.6 LA EVALUACIÓN: SEGUIMIENTO Y ACOMPAÑAMIENTO A LOS PROCESOS FORMATIVOS DE LOS NIÑOS, A PARTIR DE SUS NECESIDADES Y POTENCIALIDADES

En el PEI de Geniecitos (2004, p. 30), se propone una evaluación *continua, integral, cualitativa, en las dimensiones socio-afectiva (formación en valores), psicomotriz (destreza en el plano psicobiológico evolutivo) y cognoscitiva (formación de nociones para alcanzar sistemas conceptuales y categorías más complejas de pensamiento y memoria, para conocer la realidad del mundo físico y social)*.

La evaluación continua hace referencia a lo encontrado en la revisión documental, donde se hizo evidente que diariamente se registran los avances y dificultades de los niños en las tres dimensiones, para emprender acciones tendientes a la potenciación de las habilidades o al mejoramiento de los aspectos débiles. Se dice que es integral, porque ese seguimiento no se hace por dimensiones aisladas, sino integrando todos los procesos, unos como facilitadores de otros, y que es cualitativa, porque se describen los logros de cada niño, sin emplear escalas numéricas o de otro tipo para calificar el desempeño. En cuanto a la categorización de las dimensiones que se evalúan, en el documento se explica a qué se refiere cada una de ellas, pero hace falta mayor claridad sobre la concepción de las mismas y su alcance en los procesos de evaluación.

En el mismo documento, se menciona la *coevaluación con los padres*, lo mismo que de *actividades de refuerzo, recuperación y autoevaluación*.

Esa coevaluación se realiza en Geniecitos a través de los conceptos de los padres, quienes aportan a la definición de las estrategias de mejoramiento que se planean para cada niño, las cuales se traducen en actividades de refuerzo y recuperación, se planean intencionalmente y se desarrollan en un momento especial, definido institucionalmente, para evitar que se diluyan entre las actividades rutinarias y se releguen a un segundo plano, por falta de tiempo. En cuanto a la autoevaluación, ésta sólo puede realizarse con los niños de 4 años, pues antes de esa edad es difícil que el niño pueda comprometerse con un proceso de reconocimiento de sus fortalezas y dificultades, con miras a la definición de alternativas de mejoramiento para las mismas.

Como instrumentos, se mencionan los *informes descriptivos por unidades (socio afectiva, psicomotriz y cognoscitiva)* y el *observador del estudiante*, como seguimiento de logros y dificultades individuales. Las conductas definidas en los Planes de Trabajo son tomadas como parámetros evaluativos. Es en el

observador del estudiante donde se registran los avances y dificultades que se presentan a diario, los cuales se recopilan, resaltando los más significativos, en los informes trimestrales.

En cuanto a los informes descriptivos por unidades (dimensiones), no se observa en éstos una unidad de criterios en la denominación y clasificación de tales dimensiones (socio-afectiva, lenguaje, psicomotriz, cognitiva, ética y estética; psicosocial, lenguaje, ética y estética; psicosocial, psicomotriz, comunicativa, ética, estética y cognitiva); en todo caso, ninguna versión coincide con las tres dimensiones descritas en el PEI.

Para cada una de las dimensiones se hace una breve descripción de las conductas que ha alcanzado el niño, con base en las actividades ejecutadas, según el plan de estudios y el plan de trabajo trimestral. El informe culmina con una frase que anima al niño, y sobre todo a los padres, a continuar con el proceso. En algunos informes se hacen recomendaciones específicas para continuar avanzando o para superar dificultades. En la carpeta se incluye también una fotografía de cada grupo, en la que se resalta la importancia de los compañeros de estudio, lo cual se considera importante para la formación en la dimensión socio-afectiva, y se anexan los trabajos manuales desarrollados por los niños durante el trimestre.

Los observadores se abren con el listado de las conductas esperadas para los niños de la edad correspondiente al grupo y con un listado de los nombres de los estudiantes de ese grupo. Posteriormente, en un espacio reservado para cada niño, describen las conductas de los estudiantes en un período determinado de tiempo; estas conductas se describen atendiendo a los parámetros establecidos en los planes de trabajo, pero no se sigue un hilo conductor o una jerarquía para presentarlas. Tampoco se proponen acciones correctivas ni mucho menos mecanismos de seguimiento a las intervenciones que se realicen para mejorar o

potenciar el desempeño del niño. Los datos son relevantes en el momento de consolidar los informes de cada niño, pues contienen información detallada que favorece el momento de coevaluación con los padres de familia.

En la revisión documental pudo encontrarse, en cuanto a los planeadores, que algunos se abren con el listado de las conductas esperadas para los niños de la edad correspondiente al grupo. Posteriormente, presentan las actividades que se van a desarrollar cada semana, especificando lo que se va a trabajar cada día. Unas docentes hacen explícito el objetivo que pretenden alcanzar y el procedimiento que llevarán a cabo, y finalizan la semana con unas observaciones sobre los avances y dificultades de los niños; otras sólo mencionan la forma como van a desarrollar las actividades; otras especifican también el tema y el área de trabajo (comunicativa, cognitiva, motriz gruesa, motriz fina, auditiva, visual, psicosocial, afectiva) incluyendo el objetivo sólo en algunos casos; otras no planean por áreas, sino por dimensiones, aunque a veces las nombren de esta manera y realmente se refieran a las áreas, incluso divididas en subáreas (percepción táctil, percepción visual, expresiva).

Muchas veces lo planeado no corresponde a la dimensión o área mencionada, o puede integrar otras áreas o dimensiones que no se especifican. Se privilegian las actividades de motricidad, especialmente fina, en segundo término las de lenguaje y casi no se mencionan actividades planeadas para la dimensión socio-afectiva.

No se hace evidente la planeación de actividades de refuerzo, recuperación y autoevaluación. Estas son algunas inconsistencias en el proceso y algunas omisiones por parte de los docentes, que no descalifican por completo el trabajo que se hace en Geniecitos, pero que no permiten que el proceso de evaluación sea totalmente efectivo y pueda usarse como insumo para el fortalecimiento de los procesos formativos.

Los padres entrevistados hacen referencia a los procesos de coevaluación y a la importancia de los espacios personalizados para la entrega de informes. Sin embargo, la información ofrecida por los padres durante la entrega de los informes no se registra en ningún instrumento de evaluación, con lo cual no puede tomarse como un insumo de coevaluación, que tenga alguna incidencia en el proceso de evaluación formativa de los niños.

Con respecto a esta caracterización del proceso de evaluación, es importante aclarar que en las actividades observadas no se evidenció ninguna práctica evaluativa intencional; tampoco actividades de refuerzo o recuperación; sólo en la clase de inglés, en la cual se evaluaron las respuestas de los niños de acuerdo con el modelo presentado (video, pronunciación de la docente).

En las entrevistas con las docentes se encontraron afirmaciones como las siguientes:

Durante toda la clase, yo no tengo un espacio para decir “bueno, qué fue lo que aprendimos hoy”, (...) durante toda la clase yo estoy pendiente de cómo fue la atención, les pregunto en medio de la clase, le voy preguntando de pronto al que veo que está disperso, como para volverlo a enfocar un poco, pero es durante toda la clase que estoy observando cómo están asumiendo lo que estamos viendo, igual son cosas que yo veo que ellos integran todo en el diario vivir, (...) entonces uno ahí se va dando cuenta. (D1)

Sin embargo, esto no se constató en las actividades observadas (observación participante). Vale la pena aclarar que sí se hace, pero no de manera intencional.

La misma docente, al preguntarle sobre la forma como maneja las dificultades que presentan los niños durante la clase, expresó:

Me parece que los niños no tienen dificultad para decir “no soy capaz, no puedo” y eso es algo que yo trabajo mucho con ellos, yo siempre les digo “si podemos” el lema de Bob el constructor, entonces yo lo uso para entusiasmarlos, pero igual hay niños que, por ejemplo en jardín que ya empezamos a ver los números, lectoescritura de los números, se les dificulta algunos números, entonces ellos “profe mira no puedo”, entonces lo hacían al revés....., ahí si se buscan otras estrategias, yo primero miro que tengan buena lateralidad, para saber cuál es la dificultad que están presentando, entonces se pueden hacer los números grandes, saltar sobre el número, hacer diferentes actividades para reforzar ese número.
(D1)

Ésta es una descripción de actividades de refuerzo y recuperación, que no fueron evidenciadas durante la observación participante, pero que muestran que este trabajo sí se hace, al menos por parte de algunas docentes.

Según otra docente:

Durante toda la semana se hace la retroalimentación de todo lo que se ha visto y a la semana siguiente se retoma el tema a ver si de pronto captaron algo, igual en la casa se les dice a los papás para que retroalimenten eso y ya vienen del fin de semana con todos esos conocimientos (...) Los niños que ya van más avanzados ayudan para que los niños que estén un poquito más quedados sigan adelante, porque ellos les explican, les dicen que lo hagan así y no de la otra forma. De todos modos yo estoy pendiente también, teniendo en cuenta que lo que los niños le están diciendo a los otros esté bien, para que de pronto no les vayan a crear un conocimiento errado de lo que están haciendo en ese momento. (D3)

Aparecen en el análisis dos elementos novedosos, la colaboración de los padres y la ayuda de los compañeros en el proceso de aprendizaje, con lo cual se ve una apertura de la docente hacia otras posibilidades de manejo de las dificultades de los niños, en las cuales ellos no son los protagonistas exclusivos.

Y con los niños más pequeños, según las docentes:

Uno no tiene que hacer una evaluación rigurosa (...) porque el progreso en ellos se va viendo día tras día. (D5)

No obstante, es necesario llevar registros de ese seguimiento, que permitan dar mayor confiabilidad a los informes trimestrales.

Hasta este punto, la evaluación se desarrolla sin mayores diferencias con los procesos de este tipo que pueden llevarse a cabo en cualquier institución educativa: Hay unos indicadores de logro (en este caso dados por las escalas de desarrollo), con base en los cuales se evalúan las ejecuciones de cada niño; el registro de ese seguimiento se lleva a cabo en el observador del estudiante y con base en él se elabora el informe trimestral para ser entregado a los padres, quienes retroalimentan el informe y se comprometen con las actividades de superación de logros que sean pertinentes para el caso. Pero más allá de estas prácticas descritas, en Geniecitos se desarrolla todo un programa de apoyo a los procesos académicos, dirigido a niños que tienen dificultades en cualquier área del desarrollo o que presentan un trastorno que dificulta sus procesos de aprendizaje. La forma como funciona dicho programa, que es un verdadero aporte en términos de acompañamiento a los estudiantes, sus familias y sus docentes, se constató a través de la revisión documental de los informes de evaluación y orientaciones terapéuticas y a través de una entrevista con una de las profesionales de apoyo del jardín.

En la revisión documental mencionada, se encontró que las carpetas contienen los resultados de la evaluación fonoaudiológica, psicológica y ocupacional de los niños del Jardín Infantil Geniecitos que requieren atención especial. La evaluación se realiza por áreas de desarrollo, aplicando diversas pruebas formales e informales, con resultados cualitativos y cuantitativos. Cada informe tiene una estructura similar; se especifica el tipo de evaluación, se presenta la identificación del niño, sus antecedentes personales y familiares en relación con el motivo de remisión y el desempeño del niño en cada una de las tareas de evaluación planteadas. Finaliza con unas conclusiones y recomendaciones, en las que se plantea una impresión diagnóstica y los requerimientos específicos de atención que tiene el niño. Según las necesidades de cada niño se diseña un plan de trabajo para el jardín y para la casa.

Con base en el contenido de este documento, puede afirmarse que es evidente el interés del jardín por responder adecuadamente a todas las necesidades de los niños, para contribuir a un óptimo proceso de formación. Se cuenta con profesionales idóneos que realizan su labor con base en lineamientos acordados por las comunidades académicas correspondientes; así mismo, se integra a la familia y al jardín en los procesos de superación de las dificultades existentes, bajo la orientación de estos profesionales.

Ahora bien, en la entrevista a la profesional de apoyo, se pudieron identificar aspectos claves de los procesos de evaluación en Geniecitos:

Yo evalúo informalmente a los niños, elaboro los informes, detecto los casos que requieren algún tipo de atención y hago las terapias con los niños de los papás que se interesen por el servicio. También les doy pautas a las docentes para el trabajo con esos niños en el salón de clases y las actividades cotidianas del jardín; elaboro planes caseros para darles a los papás, para que les refuercen el trabajo en la casa y diseño unas

actividades especiales que las docentes pueden desarrollar con los niños con dificultades, a manera de refuerzo.

Este proceso se desarrolla de igual forma con todos los niños que requieren atención de cualquiera de los profesionales o de varios de ellos (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional), lo que implica una atención especializada, ajustada a las necesidades de cada niño y un manejo integral de la problemática en todos los escenarios en que se desenvuelve (situación terapéutica, actividades académicas y hogar), razón por la cual se resalta el trabajo en equipo del terapeuta, la docente y los padres de familia.

Las docentes colaboran con el profesional, no sólo a través de la aplicación de los ejercicios y actividades propuestas para que el niño supere sus dificultades, sino a través de acciones como las que describe la profesional:

Las docentes llevan registros semanales en los observadores de los estudiantes; también reportan las actividades que se han realizado durante la semana, explicando su desarrollo, las dimensiones trabajadas, los avances y las dificultades particulares que han tenido con algunos niños; también explican si se han presentado dificultades específicas o avances significativos en alguna de las áreas trabajadas con alguno de los niños de los grupos. Semanalmente, también se realizan reuniones de docentes a las que se llevan los observadores de los estudiantes y se trata como punto especial los casos especiales que cada una expone para que demás docentes les ayuden con el manejo, les den ideas para mejorar los procesos de aprendizaje de esos niños; cada una aporta su opinión que se basa en el experiencia que ha tenido en su práctica docente, aportan ideas, metodologías, ejercicios y posibles resultados. Yo, cuando puedo, participo en esas reuniones y les apporto también desde lo que sé y desde mi experiencia y conocimiento de los niños.

Se hace evidente aquí un trabajo de equipo, donde no se deja toda la responsabilidad en manos de los profesionales, sino que las docentes, quienes están en permanente contacto con los niños y las niñas, aportan desde su saber y desde su quehacer a la superación de las dificultades existentes. Aquí es claro cómo se usan los resultados de la evaluación para el fortalecimiento de los procesos formativos de los niños.

Así mismo, en los planeadores semanales, las docentes no sólo planean las actividades generales que deben llevar a cabo con todos los niños, sino ejercicios específicos para los niños que presentan alguna dificultad. Como el trabajo se realiza con base en las escalas de desarrollo, ante una dificultad se sigue la secuencia lógica del desarrollo, partiendo del nivel en el que se encuentra el niño (sin importar la edad) y avanzando poco a poco a medida que se supere cada etapa; para este fin el jardín cuenta con materiales especiales de apoyo al trabajo de las docentes.

El punto clave, por consiguiente, es el seguimiento y acompañamiento de los procesos formativos de los niños, a partir de sus necesidades y potencialidades, con lo cual es posible afirmar que las concepciones y prácticas de evaluación en Geniecitos muestran una mayor tendencia, desde los fundamentos teóricos de la investigación, hacia los principios del paradigma psicogenético (Hernández Rojas, 1998), desde el cual se atiende más al proceso de aprendizaje y a los ajustes que deben hacerse para superar las dificultades encontradas.

3.7 FORMACIÓN INTEGRAL PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL

En el PEI de Geniecitos (2004, p. 16) se plantean como objetivos *“el aprestamiento adecuado para el siguiente nivel formativo, y el desarrollo de aptitudes artísticas y habilidades comunicativas para una interacción óptima con el medio social”*.

Ese interés por el aprestamiento ha sido evidente en algunas de las categorías anteriores (revisar títulos anteriores), al resaltarse el trabajo de motricidad gruesa y fina, lo mismo que el de las áreas de sensopercepción, pre-lectura, pre-escritura y pre-cálculo. En relación con el desarrollo de habilidades artísticas y habilidades comunicativas, se trabaja mucho alrededor de cuentos y canciones, como también se ha podido constatar en las anteriores categorías analizadas. Es de resaltar que la meta final, según el PEI, más que tener un excelente desempeño individual en las siguientes etapas de formación, es favorecer la interacción con el medio circundante.

Ahora bien, en las entrevistas, una de las madres de familia manifestó:

Yo voy a ingresar a mi nuevo bebé a Geniecitos porque espero que vaya avanzando en muchas cosas, por ejemplo canciones, poesías, compartir con otros niños, a todo su desarrollo psicomotriz, que también es muy importante; eso y todas las bases que les dan para la lectura, para la escritura. (M1)

En estas afirmaciones se trasluce una certeza de que la institución cumplirá estas metas y estos objetivos con el nuevo hijo, basada en la experiencia previa de la madre en el jardín.

Otra madre expresó:

Yo con mis hijas era poco el tiempo que compartía, sin embargo ellas son niñas muy tiernas y con muchos valores: respeto, compañerismo, responsabilidad, autonomía (...) eso se lo deben a Geniecitos (...) las dos han sido muy responsables en el estudio y muy líderes; siempre se han destacado en el salón por eso, porque les gusta participar en todo, ser representantes estudiantiles y como se expresan tan bien. Como en

Geniecitos a toda hora les leían cuentos, las ponían a representar los personajes del cuento, las ponían a inventarse historias, les estimulaban mucho la imaginación, les hacían perder el miedo a hablar en público y les trabajaban mucho el lenguaje, entonces ellas han sido sobradas en eso. (M2)

Aquí la madre de familia resalta la labor del jardín en los desempeños actuales de sus hijos(as) egresados(as) de Geniecitos, lo que refleja el cumplimiento de las metas y objetivos de la educación que se les brindó en la institución. Esta afirmación de la madre de familia, unida a los fines de la educación presentados al inicio de este punto y confirmados en la categoría de estrategias y técnicas de enseñanza, se constatan por el desarrollo de diversas ayudas adoptadas por el jardín para alcanzar esos objetivos formativos: la cartilla “Truquitos para una convivencia sana y feliz” y la celebración de fechas especiales que se desarrolla en el jardín; la primera se verificó mediante revisión documental, en la que se encontró: un documento sencillo y colorido que inicia con un saludo y una provocación a la lectura. Luego presenta, uno a uno, diez truquitos relacionados con: la autoestima; el respeto a los demás; los valores de la verdad, la generosidad y el amor; el autocuidado y el cuidado del entorno, y algunas normas de comportamiento con los demás, en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Finaliza con la solución del acertijo: “Trata a tu entorno y a los demás como te gustaría ser tratado”. Ésta, más que constituirse en un recurso didáctico para el desarrollo de los contenidos del área de Ética (dimensión socio-afectiva), revela un interés de la institución por resaltar la formación de competencias ciudadanas como aspecto fundamental en la vida de los seres humanos; demuestra la preocupación por contribuir a la formación integral de los niños y las niñas del jardín y por enriquecer el plan de estudios con contenidos acordes con la normatividad vigente, en cumplimiento de las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional en este sentido.

Ya en cuanto al sentido formativo de la celebración de fechas especiales, en una entrevista con una de las docentes se pudo determinar que:

Estas celebraciones se hacen con el objetivo principal de inculcar en los niños y las niñas valores que favorezcan la convivencia; transmitirles las diferentes formas de expresar los sentimientos y los deseos; resaltamos la importancia de la amistad y de crear verdaderos lazos de amor. (D2)

Las docentes hacen una reflexión con los niños sobre los diferentes valores y se envía una guía para que los padres también reflexionen con sus hijos en los hogares sobre los diferentes valores que se resaltan en estas fechas.

Para finalizar la docente agrega:

Con estas celebraciones el jardín logra muchas cosas: que los niños aprendan a ser detallistas, que estén ubicados en lo que sucede a su alrededor, que aprendan nuevos conceptos, que despierten la imaginación y la creatividad, que disfruten del tiempo que viven en el jardín, que las familias participen mucho en la formación de los niños, que desarrollen más sentido de pertenencia con el jardín, y lo más importante, que se fomenten los valores entre los niños, valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el compañerismo, el amor familiar, y la identidad con su familia, con su jardín, con su ciudad y con su país. (D2)

Se trasluce el gran sentido formativo de estas actividades, que parecen triviales, pero que se encuentran amarradas al currículo, como posibilidad de llevar a la práctica los objetivos y metas de la educación planteados por Geniecitos. Se resalta que se busca una formación integral, con gran énfasis en la dimensión ética y en la dimensión comunicativa, pilares de la interacción humana, con lo cual

puede afirmarse que existe una tendencia sociocultural en el Jardín (Hernández Rojas, 1998), en este aspecto.

3.8 UN PLAN DE ESTUDIOS FUNDAMENTADO EN LAS ESCALAS DE DESARROLLO

En el PEI de la institución, se propone un Plan de Estudios por áreas de desarrollo, con base en las escalas de evolución por edades, cuyos contenidos son acordes con los objetivos definidos en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

Éste se constituye en el insumo principal para la planeación del trabajo por parte de las docentes, quienes, con base en él, diseñan los planes de trabajo trimestrales.

En los Planes de Trabajo Trimestrales se presentan las conductas esperadas, según las escalas de evolución por edades (0 – 3 meses, 3 – 6 meses, 6 – 9 meses, 9 – 12 meses, 12 – 18 meses, 18 – 24 meses, 2 – 3 años, 3 – 4 años y 4 – 5 años), para las áreas de psicomotricidad, sensopercepción, lenguaje y socio-afectiva, con actividades de estimulación para alcanzar las mismas. Estos planes son elaborados por las docentes para organizar su trabajo y para ser entregados a los padres de familia, con el fin de que realicen estimulación adecuada en el hogar, con base en las conductas esperadas para la edad y las pautas de trabajo descritas.

No hay unidad de criterios en la presentación del plan; algunas docentes clasifican las conductas por áreas: Psicomotricidad, Sensopercepción, Lenguaje y Psicosocial, para luego presentar pautas de estimulación; otras las clasifican por dimensiones: Psicomotriz (gruesa y fina), Cognitiva, del Lenguaje, Psicosocial, Ética y Estética y no presentan pautas de estimulación; otras no incluyen la

dimensión ética y otras no incluyen la ética ni la estética. La planeación de inglés se hace por temas (vocabulario), aunque en el 2004 se presenta una planeación semestral, con objetivo general, objetivos específicos, metodología y contenido. En algunos planes del 2004 se menciona el nombre del proyecto alrededor del cual se desarrollarán todas las actividades, pero, de igual forma, se describen las conductas esperadas en cada dimensión.

De acuerdo con este esquema, puede afirmarse que en los planes de trabajo se describen conductas típicas de cada edad, que tienden a homogenizar los desempeños de los niños en cada grupo. Este tipo de orientación pedagógica no es acorde con la concepción del estudiante como ser libre y autónomo. Así mismo, es importante considerar que los conceptos de estimulación y estimulación adecuada hacen evidente una tendencia conductista (se provoca un estímulo para obtener la respuesta esperada, se repite cuantas veces sea necesario hasta obtenerla y se refuerzan las respuestas consideradas como correctas). De otro lado, se advierte una falta de unidad de criterios en la clasificación de conductas por áreas o por dimensiones, así como poca claridad sobre la diferencia entre estas acepciones.

En cuanto a las planeaciones semanales, en las entrevistas con las docentes se encontró lo siguiente:

Se planea semanal, pero siendo un poco flexible, porque yo puedo traer una actividad y hay niños que a veces están en otra cosa, que no quieren, entonces uno busca una alternativa de darle gusto a los niños que están inquietos; a veces es el tiempo, el clima o algo esporádico que pasó en el jardín, entonces ahí si cambia la planeación, entonces qué se puede hacer, se puede aplazar esa actividad para el otro día, ya empieza uno a cuadrar los horarios en otra forma. (D2)

Esto muestra que no se improvisa el trabajo, pero que se hacen ajustes de acuerdo con las circunstancias y, sobre todo, con las necesidades de los niños, lo que no implica que no se desarrollen los contenidos del plan de estudios.

Una mirada desde la teoría permite afirmar que el Plan de Estudios de Geniecitos, por su fundamentación en las escalas de desarrollo de los niños de 3 meses a 5 años de edad cronológica, muestra una tendencia conductista, en el sentido de homogenizar el tipo de respuestas que se esperan de los niños a determinada edad; no obstante, esta práctica no es tan rígida en la realidad y más bien se atiende a los ritmos individuales, tomando como guía dichas escalas, lo cual marca una diferencia con otras instituciones, pues son éstas las que orientan todas las prácticas de enseñanza y la selección de estrategias, técnicas y ayudas didácticas y profesionales, para alcanzar las metas propuestas.

3.9 RELACIONES INTERPERSONALES QUE GENERAN AMBIENTES PROPICIOS DE APRENDIZAJE

Durante el proceso de análisis e interpretación de la información, fue posible encontrar gran relevancia en las relaciones interpersonales que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa del Jardín Infantil Geniecitos, pues aportan, en mucho, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, consecuentemente, al logro de los fines y objetivos de la educación planteados por el jardín, los cuales orientan su práctica pedagógica. A continuación, se presentan las evidencias más relevantes en relación con el tipo de interacciones que se dan entre los actores mencionados:

3.9.1 Relaciones Estudiante – Estudiante. En las entrevistas con los egresados se encontraron conceptos como:

Si fuera otra vez niño me gustaría volver a estudiar en Geniecitos porque acá viví experiencias muy bacanas, conocí amigos con los cuales todavía estoy. (E3)

Yo creo que lo que más me gustó del jardín fue relacionarme con gente, por ejemplo, ahí está dándose el ejemplo de Aguilera, que a pesar de que perdió el año, yo hablo con él todos los días y en el bus o algo, obviamente, el colegio también le ayuda a uno mucho, pero igual uno sabe que los conoció acá y cómo se empezó a hablar con ellos y de cierta forma eso es lo que le colabora también ya que en el jardín es donde uno conoce los amigos que de cierto modo son con los que uno siempre va a convivir, con los que va a estar. (E4)

Con toda seguridad, el hecho de que los egresados de Geniecitos vayan a un mismo Colegio favorece que perduren esas amistades, pero si la interacción no hubiera sido positiva y agradable en el jardín, donde se viven los años de mayor egocentrismo, no sería posible consolidar esas amistades más adelante. En tal sentido, se resaltan las buenas relaciones estudiante – estudiante, a través de las cuales puede lograrse un mejor desempeño académico, pues un buen compañero ayuda, anima y hace más agradable el trabajo.

3.9.2 Relaciones Docente – Estudiante. En las entrevistas con las docentes y con las madres de familia se recogió la siguiente información:

Los niños son divinos, son como mis hijos, nos los dejan a cargo y entonces les doy mucho amor, trato de guiarlos con los valores. Ellos me quieren mucho, me aceptan, yo trato de darles mucho amor, mucha confianza, de ser muy cariñosa con ellos y darles seguridad ante todo, me gusta tratarlos con mucha paciencia y con mucha tolerancia. (D2)

Se refleja en este testimonio el establecimiento de verdaderos lazos de afecto entre docentes y estudiantes, lo que favorece enormemente el proceso de formación, especialmente en esta edad. Se resalta la delicadeza en el trato, la formación en valores, la confianza como facilitador de una comunicación abierta y efectiva y la tolerancia frente a las características particulares de cada niño. Esto se reafirma en expresiones como la siguiente:

Tengo con ellos una relación de amigos. Jugamos, nos abrazamos todos en el salón, muchas veces puedo estar yo parada haciendo algo y se van todos y me abrazan, me cogen los pies, hay muchos niños que me dicen que me aman. Yo vivo feliz de que los niños sean así, me encanta, yo vivo feliz con el trabajo de acá. (D3)

Estas situaciones de estrechez en el afecto se favorecen por la edad de los niños; no obstante, ante la presencia de una docente huraña, ningún niño podría establecer fácilmente esas relaciones de afecto, que no son tan importantes por la calidez en sí misma, sino por la generación de ambientes propicios de aprendizaje cuando se establecen de manera franca y sincera.

Por su parte, las madres de familia afirman:

Me parece que fuera de enseñarles, que es lo que uno busca, los tratan con mucho amor en este jardín; a mí como me trataron a mi hijo mayor, en ninguna otra parte. (M1)

Cada docente tendría su estilo, pero en las cosas generales si eran muy parejas, en el trato con los niños, en la comunicación, en el amor, en la creatividad, en el esmero por hacerles cosas lindas. (M2)

Esto confirma la existencia de unas excelentes relaciones docente – estudiante, basadas en el amor, el respeto, la confianza y la comunicación,

aspectos que se constituyen en un valor agregado del jardín a la hora de elegir un sitio adecuado para llevar a los hijos a formarse en su primera infancia, pues al ser seres más vulnerables, los padres buscan un sitio donde encuentren la calidez del hogar, la confianza, la alegría y el amor que necesita para fortalecer su autoestima y su seguridad, bases de la formación de la autonomía.

3.9.3 Relaciones Docente – Docente. En las entrevistas con las docentes se expresaron los siguientes conceptos:

Entre todas nos cooperamos en resolver dudas y dificultades. (D1)

Muchas veces necesito preguntar a las otras docentes para poder que me orienten. (D3)

Las compañeras nos ayudamos mucho en el sentido que una dice “ay mira, hoy leí esto y me parece tan bueno para el jardín”, la otra dice “mira, yo conseguí un artículo. (D4)

Esto refleja que las docentes se apoyan entre sí para planear sus actividades y para el trabajo con los niños, aunque no necesariamente implica que haya trabajo en equipo, ni construcción colectiva de saberes pedagógicos, lo cual debe hacerse desde espacios establecidos institucionalmente, no en encuentros triviales. Empero, este ambiente de camaradería, donde no se tiene miedo a ser juzgado por preguntar algo que para otros pudiera ser obvio, donde se comparten los hallazgos hechos individualmente, sin egoísmos o ansias de protagonismo, además de generar un clima de trabajo favorable, beneficia a los niños, pues cada docente se enriquece con los aportes de las demás y, a la vez, siente que aporta a su grupo desde su propio saber y experiencias, lo que le otorga seguridad en lo que hace.

3.9.4 Relaciones Docentes – Padres de Familia. El cuaderno viajero puede tomarse como un trabajo de los padres, para beneficio de sus hijos(as). Se

constituye en un buen instrumento para comprometerlos en su proceso de formación; además, incentiva el amor por la lectura, tarea de los hogares.

Los Planes de Trabajo Trimestrales y las circulares y reuniones que se realizan con los padres son una forma tradicional de interactuar con ellos. Al respecto, las docentes expresan:

Nosotros manejamos un plan de trabajo que se les envía a los papás, con las actividades que estamos desarrollando, nosotros obviamente tenemos un cronograma en el que organizamos el trabajo según los eventos a nivel nacional o en la ciudad y con base en eso hacemos un plan de trabajo, el que les enviamos a los padres con cada una de las dimensiones de los niños; también cuando se nota alguna dificultad que a los niños se les está presentando, ya sea de comportamiento o de lenguaje, se llama a los padres o se les envía una nota y nos reunimos, para entre todos buscar una solución, en el momento que fue necesario buscar un apoyo, ya sea de fonoaudióloga o de psicóloga. (D1)

Si el niño en realidad veo que le hace falta más estimulación se cita a los papás y se les dice que necesitamos hablar con ellos, que le refuercen más o yo empiezo como a indagar, qué hace el niño en las tardes, con quién se queda, y ya, si el caso es muy extremo, vamos a una evaluación psicológica o de audición o fonoaudiológica, ya lo que sea más necesario. (D2)

Aquí se mantiene muy buena relación con los papás, entonces yo siempre les cuento “estamos trabajando tal cosa o le estoy haciendo la estimulación, mira estos ejercicios son muy buenos, hazlo en la casa” y los papás son muy colaboradores; es un trabajo en equipo, estamos trabajando ellos allá a su modo y nosotros aquí con la misma personita y

para lograr que alcance las metas que ellos como papás y uno como docente quiere, entonces es fundamental. (D5)

Se nota aquí un interés por llevar a cabo un trabajo conjunto en beneficio de los niños; éste sí se basa en una planeación y en estrategias de comunicación pensadas institucionalmente y consensuadas con los padres, para atender a las necesidades de cada uno.

Existe la convicción de que son los padres los directos responsables de la formación de sus hijos, y que la institución educativa debe acompañarlos en ese trayecto, pues la responsabilidad de los padres es indelegable y es trascendental en los avances que pueda tener cada niño en su desarrollo y en sus aprendizajes escolares.

Según las madres de familia:

Hay mucha comunicación, envían mucha circular, se sabe qué están trabajando, uno sabe qué tiene que reforzar, ahora, hasta en este mismo momento te digo que a mi bebé le estoy quitando el pañal y ya me regalaste la circular de cómo enseñarle; uno también pregunta mucho y nunca se negaron pues a contestarle a uno ni nada. También había muchas actividades de la familia por la noche: charlas, o uno venir a hacer el regalo para ellos. A uno aquí las calificaciones se las entregaban no me acuerdo cada cuánto, pero, pues era muy constante, entonces uno preguntaba y le decían qué estamos haciendo, cómo estamos trabajando, cómo se les refuerza, cómo ayuda uno en la casa en lo que están aprendiendo en ese momento. (M1)

Esto corrobora lo expresado por las docentes y reafirma la importancia dada en el jardín a la interacción con los padres de familia, como una clave para

favorecer el avance de los estudiantes en los aprendizajes esperados para ellos. Los padres se sienten tranquilos, pues permanecen informados de todo lo que sucede en el jardín y se sienten guiados acerca de la manera como pueden ayudar y apoyar a sus hijos, pues la mayoría no tiene la formación para enfrentar esta difícil labor educativa, con seres que están comenzando apenas su camino formativo. Esta es una convicción de Geniecitos: Los padres son actores protagónicos en el proceso de formación de sus hijos y, para apoyarlos en esta misión que les corresponde, reciben de la institución la orientación que requieren para cumplirla a cabalidad.

En coherencia con lo expuesto, y en confrontación con los sustentos teóricos privilegiados en la investigación, es clara la trascendencia de las relaciones interpersonales en todos los procesos formativos en el jardín, elemento que refleja una tendencia sociocultural (Hernández Rojas, 1998), por la importancia dada en dicho paradigma a la interacción social en el aprendizaje humano, muy en la lógica de los modelos interestructurantes, desde la propuesta de Not (1983).

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como ya se ha puesto de manifiesto a lo largo de este trabajo, desde la última década del siglo XX se viene dando relevancia a la educación inicial, haciendo especial énfasis en la cobertura; es decir, que todos los niños menores de seis años puedan acceder a programas de educación formal y no formal, con el propósito de desarrollar sus potencialidades en todas las áreas del desarrollo y subsanar las deficiencias nutricionales y formativas que pudieran presentarse en su entorno familiar, si es el caso.

A partir de las múltiples reflexiones que se han suscitado en torno a este tema, dado el interés que han puesto los gobiernos de los países en vías de desarrollo, como consecuencia de estas disposiciones internacionales, se resalta la necesidad de trascender el concepto de educación preescolar, acuñado desde 1975, teniendo en cuenta que éste hace alusión, únicamente, a la preparación de los niños para el ingreso a la institución educativa y, sobre todo, para los aprendizajes escolares. La educación en los primeros cinco años de vida va más allá de los imperativos del sistema de educación formal; es más, el concepto de educación inicial, propuesto desde 1990, se queda corto frente a la preponderancia de la educación en estos años, teniendo en cuenta que con él se hace referencia a programas de educación no formal, con lo cual se resta importancia a procesos de formación tan trascendentales para las etapas posteriores, tal como se expresó en la Declaración de Jomtien (citada por Myers, 2000), en la cual se especifica que “el aprendizaje comienza al nacer”; de hecho, las bases neurofisiológicas de ese aprendizaje se sientan en el vientre materno.

Hoy en día, existe un consenso entre la comunidad científica en que es precisamente durante esos primeros cinco años cuando se da la mielinización del sistema nervioso central (indispensable para la conducción neuronal) y cuando se

producen los avances más significativos en el desarrollo motor, lingüístico-comunicativo y sensorial; es precisamente en esta etapa cuando se logra avanzar en el desarrollo cognoscitivo y en las habilidades de pensamiento que permitirán, más adelante, operaciones mentales más complejas (tal como lo afirma Restrepo, 2006); es en ella donde deben establecerse interacciones positivas y enriquecidas, que permitan el logro aprendizajes significativos, para favorecer el avance hacia etapas posteriores; es en este período de la vida donde se instauran bases psicoafectivas que facilitarán esas interacciones.

Las estadísticas de los gobiernos latinoamericanos muestran avances en cobertura, tal como se planteó en la XI Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Valencia en marzo de 2001; no obstante, en nuestro país, en los estratos 1 y 2, son muchos los niños que comienzan su escolaridad sólo hasta los 5 años y, todavía algunos, hasta los 6 años (Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE-, cifras censo 2005). Por consiguiente, estos esfuerzos no se consideran suficientes. De otro lado, en la misma conferencia se resalta, además, la necesidad de avanzar en equidad y calidad en la educación inicial, y muy posiblemente sea la falta de equidad la que frene las cifras de cobertura en el territorio colombiano.

Ahora bien, el hecho de avanzar en calidad está directamente ligado con la práctica pedagógica; precisamente en el Plan de Cooperación para el Fortalecimiento y Extensión de la Educación Inicial en Iberoamérica –OEI, 2001– se pone de relieve esta necesidad, que para Myers (2000) se traduce en la necesidad de “fortalecer pedagógicamente esos programas e involucrar en ellos a las comunidades y las familias”.

En este mismo sentido, en el estudio “Características de la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar, egresadas de la ENEG” (Ramos Carmona, 1992), se destaca la necesidad de fortalecer pedagógicamente los

jardines infantiles, adaptando los principios de propuestas teórico-metodológicas, a partir de proyectos de investigación, de tal manera que se den avances significativos en la educación preescolar.

Con base en estas reflexiones, y siguiendo a Zuluaga (1987), la presente investigación se enfocó en la interpretación de la práctica pedagógica del Jardín Infantil Geniecitos, constituida por los discursos de la comunidad educativa (plasmados en los documentos institucionales y expresados por sus diferentes miembros), y por las prácticas de enseñanza, que traducen las concepciones de enseñanza, docente, estudiante, aprendizaje, evaluación, metas y objetivos de la educación, así como las formas de interacción entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y las estrategias, contenidos y técnicas de enseñanza, categorías que configuran el modelo pedagógico de la institución.

La revisión teórica de los diferentes paradigmas en psicología de la educación, sistematizados por Hernández Rojas (1998), permitió delimitar unas tendencias existentes actualmente en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas, en todos los niveles de formación; no obstante, esas tendencias no consideran las especificidades de la educación en los primeros cinco años de vida, dadas por las características propias de cada edad, teniendo en cuenta los períodos críticos de un desarrollo que se da de manera vertiginosa, emulando el camino recorrido por la especie humana durante millones de años de evolución. Por tal razón, se considera un aporte significativo el hecho de configurar un modelo que, siguiendo las tendencias teóricas actuales de la pedagogía, atiende a las particularidades de la población infantil entre los 0 y los 5 años de edad.

En primer lugar, en cuanto a la *concepción de enseñanza*, es posible evidenciar en la práctica pedagógica de Geniecitos una *tendencia sociocultural*, teniendo en cuenta que no sólo se destaca la posibilidad de desarrollo del

individuo, sino las mediaciones de su entorno (docentes, compañeros, padres, experiencias con los objetos), necesarias para avanzar en un proceso evolutivo que le permitirá interiorizar unos saberes, priorizados según las necesidades de la sociedad y que serán transformados por él, como una forma de realimentación cultural.

Es cierto que se resalta la necesidad de conocer las características particulares, con lo cual podría colegirse una tendencia humanista, pero las prácticas de enseñanza en Geniecitos privilegian la interacción docente-estudiante como fuente del conocimiento de cada niño, para guiarlo, desde sus potencialidades, no a un camino individual ideal, como ser único e irrepetible, sino al desarrollo armónico en todas sus dimensiones, para contribuir a su consolidación como ser social, que aporte al desarrollo de su cultura.

En Geniecitos se privilegia la enseñanza de valores pertinentes para el momento histórico actual, en el cual se hacen preponderantes el respeto, la honradez, la amistad, la autoridad, la iniciativa y la actitud de servicio. De otro lado, el conocimiento de las potencialidades de cada estudiante, permite al docente prever las estrategias necesarias para el desarrollo de sus funciones psicológicas superiores, fin primordial de la educación en los primeros años de vida. Aunque en algunas actividades observadas y en los discursos de algunas docentes se encontraron vestigios del paradigma conductista, en realidad ésta no es una orientación generalizada, pues más que utilizar estrategias para modificar las conductas de los niños, hacia los objetivos planteados de manera rígida por el docente, se busca enriquecer los escenarios vitales en los que el niño interactúa, para ofrecerle experiencias apropiadas, con las cuales el docente asiste al estudiante para ayudarlo a avanzar hacia el desarrollo de sus potencialidades, en coherencia con unos propósitos institucionales, alineados con los imperativos formativos de la sociedad circundante.

En síntesis, la enseñanza en el Jardín Infantil Geniecitos se centra en el reconocimiento e incentivación de las potencialidades de cada estudiante, para ayudarlo a avanzar en el fortalecimiento de sus funciones psicológicas superiores, a través de interacciones efectivas que le permiten interiorizar saberes y valores propios de su cultura, que serán la base para su aporte al desarrollo de la sociedad a la cual pertenece.

Por su parte, la concepción de aprendizaje que revela la práctica pedagógica en Geniecitos, también muestra una tendencia sociocultural, por cuanto se destaca el papel de la interacción en la estructuración de significados (Hernández Rojas, 1997); el aprendizaje se logra sólo en un contexto social significativo y Geniecitos busca enriquecer cada escenario donde se desenvuelven sus estudiantes, para convertirlo en un lugar propicio para la interacción con los compañeros, donde sea posible avanzar en el desarrollo integrado de todas las dimensiones del desarrollo humano, gracias a la intervención oportuna del docente, con preguntas adaptadas a la edad de cada estudiante y a su nivel de desarrollo; las docentes se aseguran de partir de los saberes y experiencias actuales de los niños, para avanzar hacia las nuevas etapas previstas en cada una de las áreas.

Esto pudo constatarse en los momentos de observación participante, que pasaron inadvertidos para las docentes. No puede hablarse aquí del paradigma conductista, pues en tal caso el docente no privilegiaría la interacción, sino la repetición de estímulos y el reforzamiento de las respuestas positivas de los estudiantes, situación que se observó sólo en una clase, orientada por una profesional que no es responsable de ningún grupo, sino que ha sido contratada para enseñar contenidos de un área específica; tampoco puede hablarse de aprendizajes autoiniciados, en la perspectiva del paradigma humanista, porque no es el estudiante quien decide lo que quiere aprender, sino que es el docente quien, partiendo de los aprendizajes presentes en el niño, promueve el progreso

hacia la etapa siguiente; con estas afirmaciones, podría darse una confusión con los principios del paradigma psicogenético, pero en este caso no se hace énfasis en las capacidades cognitivas y en el procesamiento de la información, sino en la adecuación de las experiencias, las interacciones y, sobre todo, las preguntas que facilitarán que el niño pase, gradualmente, de una etapa a la siguiente.

En suma, el aprendizaje en Geniecitos se da a partir de la interacción con los compañeros, bajo la tutoría del docente, quien conoce perfectamente el estado de desarrollo de cada uno de sus estudiantes y los aprendizajes que se espera obtengan en la siguiente etapa, en todas las dimensiones del desarrollo humano, para potenciarlos a través de experiencias significativas y preguntas orientadoras. Así mismo, en su PEI se destaca como proyección de dichos aprendizajes, el aporte en la construcción del proyecto de vida personal.

En lo referente a la concepción de estudiante, también se advierte una tendencia sociocultural en la práctica pedagógica del Jardín Infantil Geniecitos, marcada por la preponderancia otorgada a la interacción, fundamentada en un concepto de hombre como ser social que se relaciona con su entorno, principalmente a través del lenguaje. En tal sentido, no puede hablarse de una tendencia conductista, pues no se asume el estudiante como un receptor pasivo de contenidos, y aunque podría confundirse con los fundamentos de otros paradigmas, no puede cotejarse completamente con el humanista, porque en aquel se prioriza al individuo sobre el grupo social; tampoco con el cognitivo, pues el estudiante, más que un sujeto que procesa información, se ve como un ser que interactúa; tampoco puede asimilarse al paradigma psicogenético, ya que no puede considerarse a niños tan pequeños como constructores activos de su propio conocimiento y menos como reconstructores de los contenidos que se trabajan en el jardín.

En consecuencia, se resalta la perspectiva del estudiante como ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar (Hernández Rojas, 1997), quien después de interiorizar los aprendizajes propiciados en el jardín, seguirá avanzando en el desarrollo de sus funciones psicológicas superiores, para aportar, más adelante, a las transformaciones culturales que requiera su entorno.

En relación con la concepción de docente, en el PEI del jardín infantil Geniecitos (2004, p. 17) se hace referencia a aquel como *“un guía que posibilita la participación activa de los niños en sus propios procesos de desarrollo personal, en su propia formación integral y en la construcción y proceso de su propio proyecto de vida”*; esta forma de concebirlo se ubica muy bajo la óptica del paradigma humanista, según la cual el papel del docente es ayudar al niño a descubrir sus propias potencialidades y fortalecerlas, para favorecer su desarrollo a partir de sus particularidades. Ahora bien, en el discurso de las docentes, aunque también se haga expresa esta acepción, la explicitación del rol del docente guía deja entrever vestigios del paradigma conductista, al resaltar su papel como protagónico en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; no es el niño quien da la pauta, sino el docente quien decide lo debe aprender, así como cuándo, cómo y dónde lo debe aprender. De otro lado, tanto en el discurso de las docentes y de las madres de familia, como en la observación participante, se encontró una fuerte tendencia a revestir a la docente de una connotación afectiva, al asumir un rol de *cuidadora*, de *segunda madre*, de *niñera*, de *amiga*; en tal caso, se volvería a constatar aquí una tendencia humanista, según la cual *“el docente debe crear y fomentar un clima social fundamental para que la comunicación de la información académica y la emocional sea exitosa”* (Hamachek, 1987; citado por Hernández Rojas, 1997, p. 7, cap. 2).

De acuerdo con lo anterior, tal como ya se expresó en los resultados, no hay una tendencia teórica clara en cuanto a la concepción de docente y, aunque

parezca más preponderante la humanista, ésta no se observa por completo en las prácticas de enseñanza. Se considera necesario, entonces, resignificar el papel del docente en el Jardín Infantil Geniecitos, desde una reflexión con las mismas docentes, en la que se pongan de relieve, tanto el ideal planteado en el PEI, como la tendencia pedagógica predominante en las demás categorías que configuran el modelo pedagógico de la institución, según la cual el docente *“es un mediador de la cultura social, que gestiona el aula potenciando interacciones, creando expectativas y generando un clima de confianza”* (Hernández Rojas, 1997; pp. 8-9, cap. 4), *“un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes”* (Hernández Rojas, 1998, p. 236).

De otro lado, con respecto a las estrategias y técnicas de enseñanza empleadas en el Jardín Infantil Geniecitos, aunque no hay mucha congruencia entre los discursos institucionales, reflejados en los documentos y en los testimonios de las docentes, es posible dilucidar un punto de encuentro en las prácticas de enseñanza observadas: Las docentes, después de las actividades de rutina encaminadas a la formación de hábitos, inician la actividad central de la jornada con una serie de preguntas para indagar sobre los presaberes; el nivel de complejidad de dichas preguntas es acorde con la edad y el nivel de desarrollo de los niños y van desde *¿dónde están los ojitos?*, hasta *¿quién sabe qué tipo de animal es un elefante?*

Después de las preguntas, se entona una canción que tiene que ver con el tema o se desarrolla una actividad psicomotora que introduzca a los niños en los nuevos aprendizajes que deberá alcanzar, que los ponga en contexto para avanzar hacia los nuevos logros esperados; así, se prepara el camino para nuevas preguntas y nuevas respuestas (*¿quién lo ha visto?*, *¿dónde?*, *¿para qué sirve?*, y se escuchan experiencias de otros niños, que llevan a cada uno a familiarizarse con una noción nueva, que se presenta de diferentes maneras y en diferentes

contextos, hasta que pueda ser expresada con las propias palabras y usada en la vida cotidiana.

Durante el tiempo que se toma este proceso, las docentes desarrollan actividades de motricidad gruesa, fina, percepción visual, auditiva, táctil, que lleven a los niños, a través del juego, a afianzar los aprendizajes esperados, a la vez que desarrollan habilidades en las demás áreas de desarrollo, indispensables para su avance hacia etapas de formación posteriores; el juego, como fuente de creatividad, se constituye en herramienta fundamental para enriquecer los momentos de aprendizaje y convertirlos en espacios agradables y edificantes, en los que se hace propicio el fomento de los valores para favorecer la convivencia; los niños deben aprender a compartir, a tolerarse, a escuchar a los demás, a respetar la autoridad, entre otros valores resaltados en el PEI.

Esta propuesta es coherente con la de Franco (2004), quien en su trabajo investigativo puso de manifiesto la necesidad de establecer, *una metodología de enseñanza flexible y participativa, que promueva el logro de un aprendizaje vivencial y significativo para los niños*, a través del juego, del trabajo en el área de lenguaje, de cuentos y situaciones que fomenten la creatividad. Éstas fueron también las recomendaciones hechas en el estudio “Características de la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar, egresadas de la ENEG” (Ramos Carmona, 1992), en el cual se resalta la necesidad de *aumentar y enriquecer los segmentos de desarrollo*, en contraposición con los segmentos de rutina; esto con el fin de que *las prácticas de expresión, creatividad y psicomotricidad sean una realidad*.

Siguiendo a Martin Korpi (2005), se promueve el deseo y la curiosidad por aprender, a través de actividades lúdicas que permitan desarrollar la creatividad y la imaginación, teniendo como fundamento los avances lingüístico-comunicativos.

Es posible afirmar, por tanto, que en Geniecitos se realiza un trabajo a través del juego, articulando todas las áreas desde el área de lenguaje, por ser ésta la que permite la interacción, favorece el trabajo creativo y la práctica de cuestionamientos que llevan a los niños a un desarrollo más armónico y más acorde con las necesidades formativas en cada etapa, propuesta metodológica acorde con los principios del paradigma sociocultural.

Desde otro ámbito, en lo atinente a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, en Geniecitos, de acuerdo con lo encontrado en su práctica pedagógica, se evalúan todos los desempeños de los niños en las diferentes áreas del desarrollo. Esto se hace de manera permanente, a través de la observación directa de la docente sobre las ejecuciones de cada uno de los niños en las diferentes actividades realizadas; los resultados de esta observación se registran a diario en instrumentos que deben ser estandarizados y que deben diligenciarse siguiendo una misma lógica, para asegurar que cumplan con la función de seguimiento y orientación de las prácticas de enseñanza, para la cual han sido diseñados. Los insumos de estos instrumentos se usan para hacer ajustes en la planeación, para ofrecer los apoyos necesarios en cuanto a la superación de dificultades particulares de algunos estudiantes y para consolidar los informes trimestrales que se discuten individualmente con los padres de familia, quienes se constituyen en soporte fundamental en el avance de los niños, razón por la cual se mantiene una comunicación permanente con ellos a través de circulares, charlas, conferencias, talleres y notas particulares cuando se necesita una ayuda especial con un(a) estudiante en particular, o con un grupo. Es necesario hacer hincapié en la importancia del trabajo de profesionales que evalúan a todos los niños para detectar a tiempo problemas en el desarrollo o limitaciones particulares para el aprendizaje y, consecuentemente, tomar las medidas terapéuticas necesarias e introducir las adaptaciones curriculares y metodológicas pertinentes dentro de la institución educativa, por parte de las docentes, con la orientación de dichas profesionales. Estas prácticas evaluativas

muestran una tendencia psicogenética, que es necesario discutir y enriquecer en el interior del colectivo docente, para alcanzar la coherencia necesaria entre todos los elementos que conforman la propuesta pedagógica de la institución.

Ahora bien, en lo que toca con los fines y objetivos de la educación, en el PEI de Geniecitos (2004, p. 16) se plantean como objetivos “*el aprestamiento adecuado para el siguiente nivel formativo, y el desarrollo de aptitudes artísticas y habilidades comunicativas para una interacción óptima con el medio social*”. Se hace énfasis, en este planteamiento, en los fines de la educación planteados por el paradigma sociocultural: *promover el desarrollo sociocultural y cognoscitivo del estudiante* (Hernández Rojas, 1998).

Empero, en este punto, se considera pertinente retomar los fines de la educación inicial planteados por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI- (2004), relacionándolos con el trabajo que se desarrolla en el Jardín:

En lo que concierne a la función asistencial, por el tipo de población que se atiende en el Jardín Infantil Geniecitos, ésta no es muy preponderante; sin embargo, se tiene un control nutricional serio en el programa de loncheras y de almuerzos, y se realizan las remisiones necesarias para la atención de niños con problemas de desarrollo.

En relación con la función socializadora, toda la rutina descrita por las docentes y evidenciada durante el ejercicio de observación participante, incluye elementos que favorecen la formación de hábitos (tiempo para ir al baño, toma de lista, oración de inicio, canción de bienvenida, toma de lonchera, organización del salón, almuerzo, aseo de manos y dientes), lo mismo que la convivencia y la socialización (encuentro de todos los grupos en el momento de ingreso al jardín, juego libre, actividad general en el momento de salida de los niños). Durante estas

actividades las docentes intervienen permanentemente para favorecer la interiorización de normas de comportamiento y convivencia, esenciales en la educación inicial. De igual forma, se promueve el trabajo en esta dimensión desde proyectos especiales desarrollados en la institución, como el trabajo alrededor de la cartilla “Truquitos para una convivencia sana y feliz” y la celebración de fechas especiales, articulada al trabajo del lenguaje y su función comunicativa, tal como lo plantean los resultados de la investigación desarrollada por Beltrán Bermúdez, Virginia & Rodríguez Álvarez, Alba Cristina (1992), según los cuales, *en esta etapa del desarrollo, el lenguaje del niño es utilizado más con propósitos comunicativos que como instrumentos del pensamiento; así se enfatiza el carácter social del lenguaje.*

La función pedagógica, por su parte, se cumple a partir de la planeación de actividades que permiten el avance del niño en las diferentes dimensiones del desarrollo humano, en las cuales se privilegia la escenificación de cuentos y canciones, a partir de su lectura e interpretación, lo mismo que el desarrollo de tareas psicomotoras y perceptuales que se derivan de los temas a los que se hace alusión en ellos, resaltándose aquí también el trabajo de lenguaje, pero con una función representativa, más que de socialización.

La función preparatoria, por consiguiente, se articula con la pedagógica, pues los contenidos tienen que ver con las posibilidades de desarrollo de los niños, gracias a las cuales pueden alcanzar aprendizajes para favorecer su desempeño en los siguientes niveles formativos. Se hace especial énfasis en este aspecto en los grados pre-jardín y jardín, cuando se introducen contenidos específicos de precálculo, prelectura y preescritura. Esta función es fundamental, lo cual se destaca en el proyecto realizado por Reveco, Ofelia & Mella, Orlando (2000), titulado “El impacto de la Educación Parvularia en la Educación Básica”, que confirma lo ya aseverado en otros estudios científicos, según los cuales la educación parvularia tiene un efecto decisivo en el resultado escolar; en el estudio

mencionado: se encontraron mejores desempeños en pruebas externas en las áreas de matemáticas y castellano entre los niños que recibieron educación inicial y, al comparar los niños que asistieron a jardín infantil con los que no asistieron, se constata una mayor tasa de repitencia entre estos últimos.

En tal sentido, además de cumplir con los fines de la educación inicial convenidos internacionalmente, Geniecitos se centra en el desarrollo de habilidades comunicativas, fundamentales para: una óptima interacción social, un buen desarrollo cognoscitivo y un excelente desempeño en los siguientes niveles formativos.

Hasta este punto se ha hecho alusión a las categorías iniciales definidas y reconfiguradas a partir del trabajo interpretativo realizado de acuerdo con las orientaciones metodológicas de Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). No obstante, a partir de la clasificación, análisis y contrastación permanente de la información, surgieron dos categorías emergentes, cuyos aportes teóricos a la configuración del modelo pedagógico del Jardín Infantil Geniecitos se describen a continuación:

La categoría de plan de estudios, considerada como muy significativa, dado que este documento es la base para la construcción de muchos de los documentos institucionales (Planes de trabajo trimestrales, planeadores semanales, observador de los estudiantes, libro Mis Genialidades); así mismo, porque orienta el trabajo que desarrollan las docentes con los estudiantes. El Plan de Estudios del Jardín Infantil Geniecitos se fundamenta en las escalas de desarrollo de los niños de 3 meses a 5 años de edad cronológica, en las cuales se tienen caracterizadas las conductas esperadas para los niños en cada uno de los períodos críticos del desarrollo; en este punto se puede ver una tendencia conductista, que es necesario revisar a la luz de los demás fundamentos del PEI que se han puesto ya de manifiesto en las demás categorías.

En tal caso, los contenidos de cada una de las áreas, constituidos por las conductas esperadas para la edad, no se trabajan de manera aislada, sino que se integran en experiencias formativas que lleven al niño a vivenciar nuevas formas de interacción con su entorno y nuevas maneras de afrontar y resolver los problemas a los que se enfrenta cotidianamente. Igualmente, permiten el desarrollo cognitivo, afectivo, comunicativo, corporal y ético del niño, de acuerdo con su edad cronológica y mental, pues estas dimensiones se soportan unas a otras y se consolidan a través de la interacción con el entorno social, que no es más que la interacción con otros seres humanos. Y es en este punto, precisamente, en el que se pone de relieve la dimensión lingüístico-comunicativa, teniendo en cuenta que es la que posibilita tal interacción.

El lenguaje ofrece la posibilidad de construir representaciones mentales de todo cuanto nos rodea, incluso de fenómenos, objetos o personas con los que nunca se haya tenido contacto directo (una lluvia de meteoritos, un cohete, Cristóbal Colón) o que no tengan un referente físico en la realidad (el amor, la amistad, la bondad). Estas representaciones mentales permiten formar nociones y conceptos, con los cuales se desarrolla y enriquece el pensamiento. En consecuencia, es posible afirmar que el lenguaje favorece el desarrollo de la dimensión cognitiva, pues es precisamente a través del lenguaje como se puede comprender, interpretar y dar sentido al mundo circundante, y es la función comunicativa del lenguaje la que facilita la interacción constructiva con el entorno.

Por su parte, la dimensión afectiva se da a partir del reconocimiento de sí mismo, que se consolida a partir de una sana relación con la madre desde el momento de la concepción y, principalmente, durante los primeros dos años de vida (con fundamento en una comunicación estrecha con la progenitora, mediada por el lenguaje), pero también gracias a los procesos de socialización de los seres humanos, que se establecen en la familia, la escuela y el medio social, básicamente mediante la interacción comunicativa que posibilita el lenguaje.

Así mismo, el hombre, desde su dimensión corporal, *“hace presencia material para el otro y construye su proyecto de vida, apropiándose del mundo mediante experiencias sensoriales y perceptuales, y actuando en él a partir de la conciencia corporal, el equilibrio y el manejo del espacio y el tiempo”* (PEI Jardín Infantil Geniecitos, 2004, p. 34) ; estos aspectos favorecen el desarrollo del lenguaje y la interacción con el medio circundante, pero a la vez pasan a consolidarse como una representación mental más (gracias a la función simbólica del lenguaje), que favorece el desarrollo cognitivo y, por consiguiente, el aprendizaje.

Por último, la dimensión ética se consolida en la relación con los otros y a partir del establecimiento, acatamiento, comprensión y adopción de normas de convivencia armónica, esenciales para ser y estar con otros; estos procesos, indiscutiblemente, se dan gracias al lenguaje y a la interacción comunicativa.

Esta perspectiva de integración de las áreas de desarrollo, a través de la dimensión lingüístico-comunicativa, se aleja del paradigma conductista, por cuanto su pretensión no es predecir y controlar el comportamiento humano, ni fomentar el desarrollo lingüístico por imitación, para la mera satisfacción de necesidades primarias, desde el esquema general de estímulo-respuesta-refuerzo; se acerca más a la cognitiva, en tanto parte de una concepción general del lenguaje como capacidad de representación y halla el origen del lenguaje íntimamente vinculado con el desarrollo cognitivo; no obstante, no comparte la idea de la subordinación de éste al desarrollo de las estructuras de pensamiento; por el contrario, resalta el papel de la interacción social para el desarrollo lingüístico y le confiere al desarrollo del lenguaje un papel decisivo para el desarrollo del pensamiento. En tal sentido, esta postura puede catalogarse como sociocultural, pues se fundamenta en la naturaleza social del hombre, facilitada y potenciada por su función comunicativa, la cual construye al ser individual, con toda su complejidad, desde la interacción con otros en todos los contextos y en todas las facetas de la vida; permite el aprendizaje y, por consiguiente, favorece la adaptación del ser humano

a todas las situaciones que deba enfrentar en su experiencia vital; es pilar fundamental en la transmisión, reconstrucción y construcción de cultura y, en tal sentido, es motor del desarrollo social.

Ahora bien, el trabajo planteado desde esta perspectiva implica nuevas formas de relación entre el docente y el estudiante; el proceso formativo no debe centrarse solamente en el estudiante, y tampoco exclusivamente en el docente, pues ambos cumplen un papel fundamental en esta relación pedagógica; así mismo, debe reconocerse al estudiante desde la diferencia y debe otorgarse importancia a su capital familiar y cultural, pues éste, seguramente, hará parte de su bagaje personal.

Desde esta óptica, es posible imaginar la práctica pedagógica como una relación positiva, mediada por una interacción comunicativa enriquecida y enriquecedora, y es precisamente esta la otra categoría emergente en el presente estudio: *las relaciones interpersonales como generadoras de ambientes propicios de aprendizaje*. Esta categoría se incluyó porque aparece de manera consistente en las entrevistas a los diferentes grupos de informantes clave y, al parecer, es el punto fuerte del jardín infantil Geniecitos. Según los datos recopilados, en las relaciones pedagógicas está la clave para alcanzar los objetivos y metas de la educación planteados por la institución.

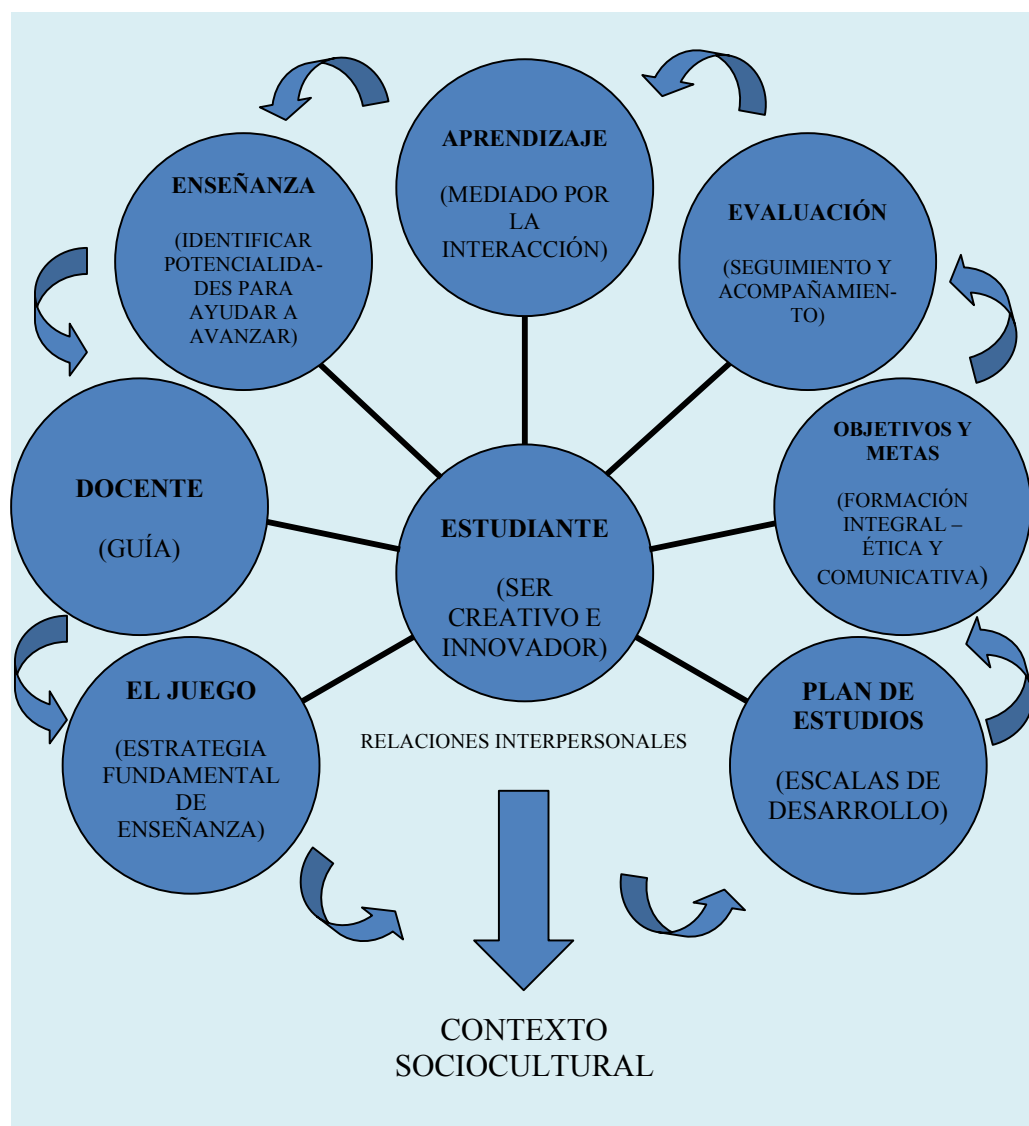
Siguiendo a Blanco Guijarro (2008), es necesario generar currículos flexibles y promover procesos pedagógicos que tengan al niño como centro, promoviendo su iniciativa, creatividad y participación, y utilizando estrategias que estimulen el juego, la experimentación, la observación y el intercambio social con adultos e iguales. La creación de entornos afectivos y seguros para los niños es un aspecto crucial y un derecho fundamental de los niños. Una educación centrada en el niño supone que el docente descentre la mirada de sí mismo para ponerla en el niño,

aprendiendo a reconocerlo, respetarlo, valorarlo, entenderlo y, sobre todo en estas edades, a quererlo.

Y, precisamente en Geniecitos, según las evidencias aportadas por los diferentes miembros de la comunidad educativa que revelaron sus discursos en esta investigación, se vive un ambiente de respeto, confianza, tolerancia y amor: las docentes establecen una cálida relación con sus estudiantes, aspecto que favorece inmensamente la interacción con ellos y, por consiguiente, los procesos de aprendizaje; los padres de familia son interlocutores permanentes de los avances con sus hijos(as), de las necesidades que puedan presentarse en su proceso de aprendizaje y de las propuestas pedagógicas que se desarrollan en la institución, lo que facilita sus aportes y la realización de un trabajo en equipo familia-jardín; las docentes se apoyan entre sí en su trabajo, se aportan ideas y buscan soluciones conjuntas a problemáticas que se les presenten en su labor cotidiana; entre los niños se busca permanentemente fortalecer los lazos de amistad y valores como el respeto y la tolerancia, indispensables para la sana convivencia. En suma, la calidad y la calidez de las relaciones interpersonales que se establecen en Geniecitos son garantía de un trabajo acorde con las necesidades de los niños y se constituyen en el valor agregado que puede ofrecer el jardín a sus usuarios, al asegurarles un mejor y más sano desarrollo a sus estudiantes.

Con base en las interpretaciones alcanzadas, cabe destacar que el Jardín Infantil Geniecitos se encuentra en el camino para consolidar un modelo pedagógico interestructurante (Not, 1983), en el que el estudiante interactúe con sus pares y con su cultura, en diversos escenarios de la vida cotidiana y desde su contacto con diferentes mediaciones, bajo la orientación de un docente y unos padres de familia que favorezcan el aprendizaje a partir de tales interacciones.

Para dar mayor claridad sobre las construcciones alcanzadas durante la presente investigación, se presenta a continuación una gráfica en la que se muestran los aspectos más relevantes del modelo pedagógico dilucidado a partir de los discursos y prácticas de enseñanza del Jardín Infantil Geniecitos:



Para finalizar, vale la pena recordar que este modelo, configurado a la luz de la interpretación de la práctica pedagógica del jardín, se enriquecerá a partir de un trabajo concienzudo de reflexión permanente con las docentes, que permitirá,

entre otros aspectos: construir un documento que sustente las orientaciones pedagógicas del jardín y se realimente permanentemente a partir de las prácticas cotidianas de las docentes; alcanzar una claridad conceptual sobre los discursos institucionales en relación con la práctica pedagógica; llegar a acuerdos sobre un norte institucional común que oriente las prácticas de enseñanza; lograr una apropiación del PEI, como documento de referencia que oriente la fundamentación conceptual de su trabajo; avanzar hacia la interiorización y vivencia del verdadero rol de guía y orientador que debe asumir el docente de Geniecitos; obtener una solvencia suficiente para explicar lo que hacen en su trabajo, cómo lo hacen y por qué lo hacen.

Estas proyecciones cobran relevancia en el contexto de las investigaciones que se han adelantado sobre el discurso pedagógico de los docentes; tal como se hace evidente en el estudio llevado a cabo por Medina Ruiz, Zoraida (1995), existe una falta de coherencia entre los discursos de los docentes y sus prácticas pedagógicas y se concluyó sobre la necesidad de *romper con su rol autoritario, dejar "ser y hacer" al niño, vinculando los contenidos curriculares con las necesidades, intereses y características del estudiante*. De igual forma, en el trabajo adelantado por Catalán A., Jorge (2004), sobre las teorías subjetivas de los docentes que forman Docentes de Párvulos en una Universidad regional chilena, de la zona norte del país, se ratificó la conveniencia de la *reflexión colectiva* en la ampliación de la conciencia y en la búsqueda de alternativas de acción para favorecer la labor pedagógica de los docentes.

Quedan muchos retos, muchas tareas por desarrollar y muchos compromisos en relación con la consolidación del proyecto de Jardín Infantil Geniecitos, que hemos ayudado a construir durante estos 18 años, sólo que ahora es posible pisar sobre un terreno más firme, abonado por un proceso investigativo que, más que respuestas y certezas, generará preguntas e incertidumbres para esclarecer en colectivo.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarado, S. V. & Echavarría, C. V. (2006). Estrategias de Aproximación al Objeto de Estudio: Enfoque Histórico - Hermenéutico. Módulo 2, Tomo 3, Unidad 3, Investigación. Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio CINDE – UMZ 9. Manizales: CINDE - Universidad de Manizales.
- Ávila P., R. (1990). ¿Qué es pedagogía? 25 tesis para discusión. 2 ed. Bogotá: Nueva América.
- Bedoya M., I. & Gómez S., M. (1997). Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos. 4 ed. Santafé de Bogotá, D.C.: ECOE Ediciones.
- Beltrán Bermúdez, V. & Rodríguez Álvarez, Alba Cristina (1992). CENTRO DE INVESTIGACIONES UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Resumen Analítico en Educación No. 1354. Archivo Pedagógico de Colombia. Vol. 15.
- Blanco Guijarro, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. Revista de Educación, 347. Septiembre-diciembre 2008, pp. 33-54. En: <http://www.revistaeducacion.mec>
- Blasi, M. (2005). El currículum en educación infantil. En: Infancia en Eu-ro-pa 05.9. Currículum y Evaluación. pp. 10-11.
- Catalán A., J. (2004). Formación Inicial de Docentes de Párvulos: Un estudio de caso desde las teorías subjetivas de formadoras y formadores. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- Cerdá Gutiérrez, H. (2003). Educación Preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. 2 ed. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Congreso de la República De Colombia. Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.

- Congreso de la República De Colombia. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Egido Gálvez, I. La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. En: Revista Iberoamericana de Educación No. 22 (2000) p., 119-154. <http://www.rieoei.org/rie22f.htm>
- Flórez Ochoa, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: McGRAW-HILL.
- Franco Justo, C. (2004). "Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de estudiantes de educación infantil". Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Almería (España). En: <http://redie.uabc.mx/>
- Gadamer, H.-G. (1977). Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Tr.: Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme.
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata, S. A.
- Hernández Madrigal, P. (2000). Paradigma Conductista. Extraído el 27 de Septiembre, 2008 de <http://www.monografias.com/trabajos51/paradigma-conductista/paradigma-conductista2.shtml>
- Hernández Rojas, G. (1997). Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México: Editado por ILCE- OEA.
- Hernández Rojas, G. (1998). Paradigmas en Psicología de la Educación. México, D. F.: Paidós.
- Jaik Dipp, A., Serrano Morales, J. Á. & López González, C. (2007). Estudio Comparativo de la Calidad Educativa entre dos Modelos Pedagógicos a Nivel Preescolar. En: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias>
- Jardín Infantil Geniecitos (2004). Proyecto Educativo Institucional 2004-2007. Manizales.

- Kohlberg, L.; Power, F. Clark & Higgins, A. (1989). La educación moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona: Gedisa, S. A.
- Martin Korpi, B. (2005). Los fundamentos para el aprendizaje a lo largo de la vida. En: Infancia en Eu-ro-pa 05.9. Currículum y Evaluación. p. 12-13.
- Medina Ruiz, Z. (1995). La Educación preescolar: de la teoría a la práctica. Revista la tarea No. 6. *Educación especial* En: <http://www.latarea.com.mx>
- Myers, R. G. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. En: Revista Iberoamericana de Educación No. 22, p. 17-39. <http://www.rieoei.org/rie22f.htm>
- Not, Louis (1983). Las pedagogías del conocimiento. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2003. Atención Integral a la Primera Infancia. Plan de Cooperación para el Fortalecimiento y Extensión de la Educación Inicial en Iberoamérica. <http://www.oei.es/oeivirt/educprees.htm>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2004. Organización y Perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: "Principales Tendencias". Compilado por: DIKER, Gabriela. <http://www.oei.es>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Colombia (2007) – Modalidades de atención para la primera infancia. Noticias. <http://www.oei.es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2007. Informe de Seguimiento de la ETP en el mundo. <http://www.efareport.unesco.org>
- Parra, J. & López, C. (2004). "COGNOX. Sistema de Pedagogía Virtual." Colciencias – Universidad Javeriana. En: <http://www.ujaveriana.edu.co>.

- Ramos Carmona, M. (1992). Características de la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar. Ponencia presentada en el Foro de Intercambio de Investigación Educativa, organizado por la Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco.
- República de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), 2005. Cifras del Censo 2005. En: www.dane.gov.co
- Restrepo G., B. Debate Público Plan Decenal de Educación 2006-2016. Otras reflexiones sobre educación inicial. <http://www.plandecenal.edu.co>
- Reveco, O. & Mella, O. (2000). El impacto de la Educación Parvularia en la Educación Básica. Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC). En: <http://www.oas.org/udse/dit2/relacionados/archivos/impacto.doc>
- Vélez White, C. M. (2007). El reto de la educación inicial. En: Al Tablero No. 41. <http://www.mineduccion.gov.co>
- Vila, Ignasi (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. En: Revista Iberoamericana de Educación No. 22. p., 41-60. <http://www.rieoei.org/rie22f.htm>
- Zambrano Leal, A. (2002). Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica. Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zuluaga, O. L. (1987). Pedagogía e Historia. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. 257 p.

Anexo A. Formato para toma de Notas de Campo

Fecha: _____ Hora: _____

Situación observada: _____

Escenario donde se desarrolla la situación:

NOMBRE	DESCRIPCIÓN

Actores que participan en la situación observada:

ROL	IDENTIFICADO COMO	CARACTERÍSTICAS DEL ACTOR / ACTITUD DURANTE LA SITUACIÓN

Descripción de los sucesos observados: _____

Comentarios del investigador: _____

Firma

Anexo B. Protocolo para entrevista a docentes

1. ¿Cuánto tiempo lleva vinculada al Jardín Geniecitos?
2. ¿Cuál es su profesión?
3. ¿Qué de lo aprendido le ha servido para su desempeño en el jardín y qué ha aprendido en la institución a través del trabajo?
4. ¿Qué ha significado para usted trabajar en el Jardín Infantil Geniecitos?
5. ¿Qué propósitos tiene la educación en Geniecitos?
6. ¿Qué grupo le correspondió este año?
7. Después de saber qué grupo le han asignado, ¿qué hace para planear el trabajo con los niños?
8. ¿Cómo desarrolla normalmente una clase con los niños de su grupo?
9. ¿Cómo es la jornada normal de un niño en Geniecitos?
10. ¿Cómo hace para involucrar a los padres en proceso de formación de los niños?
11. ¿Cómo evalúa usted a los niños?
12. ¿Cuáles son las técnicas y estrategias que más le gusta utilizar para trabajar con los niños?

13. ¿Cuáles son los recursos que más le gusta utilizar para trabajar con los niños?

14. ¿Para usted qué es aprendizaje?

15. ¿Para usted qué es enseñanza?

16. ¿Qué papel juega usted como docente en el proceso de aprendizaje de los niños?

17. ¿Qué papel juega el estudiante en ese proceso?

Anexo C. Protocolo para entrevista a egresados

1. ¿Cuánto tiempo hace que salió del jardín?
2. ¿Qué es lo que más recuerda de Geniecitos?
3. ¿Cómo describe el jardín cuando habla de él?
4. ¿Qué dice de las que fueron sus docentes?
5. ¿A cuál de ellas recuerda más?
6. ¿Qué recuerda de ella?
7. ¿Qué aprendió usted en Geniecitos?
8. ¿Qué de lo que aprendió le ha servido en sus estudios de primaria o bachillerato, o en su vida?
9. ¿Qué diferencia a Geniecitos de otros jardines infantiles?
10. ¿Qué le cambiaría al jardín si tuviera la oportunidad de retroceder el tiempo y volver a estudiar en él?

Anexo D. Protocolo para entrevista a padres de egresados

1. ¿Ustedes por qué eligieron a Geniecitos como jardín infantil de sus hijo(s)?
2. ¿Qué es lo que más recuerda de Geniecitos?
3. ¿Cómo describe el jardín cuando habla de él?
4. ¿Qué dice de las que fueron las docentes de su(s) hijo(s)?
5. ¿A cuál de ellas recuerda más?
6. ¿Qué recuerda de ella?
7. ¿Cómo participaban ustedes en el proceso formativo de sus hijo(s) en el Jardín?
8. ¿Qué actividades recuerda que se desarrollaban en el jardín?
9. ¿Qué aprendió(eron) su(s) hijo(s) en Geniecitos?
10. ¿Qué diferencia a Geniecitos de otros jardines infantiles?

Anexo E. Ficha para Revisión Documental

Fecha: _____

IDENTIFICACIÓN DEL DOCUMENTO	
NOMBRE:	
AUTORES:	
DIRIGIDO A:	
FINES DEL DOCUMENTO:	
DESCRIPCIÓN (Color, tamaño, forma, uso):	
No. de estos documentos, disponible en la institución:	
Surgimiento del documento:	
USUARIOS DEL DOCUMENTO:	
FRECUENCIA DE USO:	
FORMA DE USO:	
SITUACIONES DE USO:	

CONTENIDO DEL DOCUMENTO			
TEMA ABORDADO	DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DEL TEMA EN EL DOCUMENTO	CONTRASTACIÓN TEÓRICA	COMENTARIOS DEL INVESTIGADOR SOBRE EL TEMA Y SU CONTRASTACIÓN TEÓRICA (SEGÚN OBJETIVOS DEL ESTUDIO)

COMENTARIOS DEL INVESTIGADOR, DE RELEVANCIA PARA EL ANÁLISIS Y LA INTERPRETACIÓN	
Comentarios sobre el Contenido del Documento (Autenticidad, deformaciones o falsificaciones por parte de los usuarios)	Contrastación con los datos de la Observación Participante y las Entrevistas (Aplicación de los documentos en el contexto)